

Orientação

RESUMO

O presente Relatório de Estágio tem como finalidade analisar as atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar. No decorrer do presente documento, pretende-se analisar as ações educativas tendo em conta os referenciais teóricos e legais, fundamentados através da reflexão sistemática, com o intuito de promover a construção de saberes profissionais, pelo compromisso e responsabilização da ação docente. Deste modo, o mesmo aborda duas partes essenciais, a primeira designa-se pelo enquadramento teórico-legal que é constituído por um conjunto de pressupostos que fundamentaram a ação da estagiária, e a segunda caracteriza-se pela análise reflexiva das atividades desenvolvidas pela formanda no decorrer na sua ação, assim como o contributo das mesmas para o desenvolvimento de competências profissionais.

Toda a prática pedagógica desenvolvida durante o tempo de estágio, desenvolveu-se segundo uma metodologia de investigação-ação, sustentada em dois principais eixos estruturantes, nomeadamente a ação e a reflexão. A presente metodologia sugere a constante mudança da ação do educador, enaltecendo, assim, a necessidade deste ser um profissional investigativo.

Neste sentido, foram utilizadas diversas estratégias no decorrer da prática referida que surgiram efeitos que tornaram possível a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, que facilitaram a tomada de decisões no contexto da prática docente, através do exercício sistemático da reflexão. Isto, possibilitou, igualmente, a coconstrução de saberes profissionais, desenvolvendo e consolidando as competências profissionais e pessoais, tendo em vista os princípios referidos no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Competências Profissionais, Investigação-Ação, Reflexão

ABSTRACT

The present report of internship has the purpose of displaying the activities developed in the supervised teaching practice in context of the Preschool education. Throughout this document, it is intended to analyze the educational actions having in account the theoretical and legal frameworks, based on the systematic reflection, with the intention to promote the construction of professional knowledge, with the commitment and the accountability of the teacher action. Thus, it is divided in two essential parts, the first one is assigned with the theoretical and legal framework which consists of a set of assumptions that underlie the intern action, the second part is characterized by the reflective analysis of the developed activities by the trainee during the internship, as well as the contribution of the same for the development of the professional skills.

All the pedagogical practice developed during the internship, was developed according to a methodology of action inquiry, supported with two main principles, they are action and reflection. The present methodology suggests the changing of the action of the educator, extolling, thus the need to be an investigative professional.

In this regard, several strategies have been used during the practice mentioned that arose effects which made possible the construction of a reflective and investigative professional attitude, which facilitated the decision making in the context of teaching practice through a systematic exercise of reflection. This, also allowed the co construction of professional knowledge, developing and nurturing the professional and personal skills, in view of the general principles set out in the performance profile of professional early childhood educator.

Key Words: Preschool Education, Professional Skills, Action Inquiry, Reflection

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I	5
1. Enquadramento teórico-legal	5
1.1 – Enquadramento legal	7
1.2 – Etapas que conferem a intencionalidade educativa tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	9
1.3 – Modelos/Perspetivas Curriculares para a Educação Pré-Escolar	13
Capítulo II	19
2. Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	19
2.1 – Caracterização do meio envolvente	19
2.2 - Caracterização do Contexto de Estágio	20
2.3 – Metodologia de investigação-ação	25
Capítulo III	29
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	29
Reflexão Final	41
Referências	47
Anexos	53

Índice de Anexos

Anexos Tipo A

Anexo A – I – 1ª Planificação

Anexo A – II – Última Planificação

Anexo A – III – Guião da Visita de uma africana

Anexo A – IV – Guião da construção do camelo

Anexo A – V – Guião do deserto egípcio

Anexo A – VI – Guião do *Cuquedo*

Anexo A – VII – Guião da realização dos sabonetes

Anexo A – VIII – 1ª Narrativa Colaborativa

Anexo A – IX – Guião do Cuiseniare

Anexo A – X – Guião da manhã recreativa

Anexo Tipo B

Anexo B - Visita de uma africana

Anexo B - Construção do Camelo

Anexo B – *Cuquedo*

Anexo B - Cuiseniare

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar* e tem como principal objetivo descrever, analisar e refletir sobre o processo evolutivo da formanda ao longo do estágio. A referida unidade curricular está inserida no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico que confere habilitação para a docência.

Neste sentido, e tendo em conta que a intenção formativa envolve o desenvolvimento de competências, o presente documento prescreve a construção de saberes profissionais enquadrados no contexto referido através do compromisso e responsabilização da ação docente, devidamente contextualizados e fundamentados pelo constante exercício reflexivo. Pretende-se então que sejam desenvolvidas competências como: i) mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; ii) saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; iv) coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; v) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Programa da UC, 2014).

Paralelamente ao desenvolvimento das competências acima referidas, encontra-se subjacente a todo o presente processo a definição de uma metodologia de trabalho assente na investigação-ação, uma vez que o educador deve adotar uma atitude reflexiva e investigativa, pressupõe sempre uma articulação entre a teoria e a prática. Deste modo, o estágio teve a duração de, aproximadamente, quatro meses e decorreu no Colégio Novo da Maia, mais especificamente, na Sala dos 5B. Este esteve assente numa perspetiva colaborativa de construção de saberes profissionais, ou seja, efetuou-se em díade.

O presente relatório encontra-se, então, subdividido em três essenciais capítulos, nomeadamente; Enquadramento Teórico-legal; Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação; Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos. No final dos capítulos surge uma reflexão final.

No primeiro capítulo constam os conhecimentos teóricos adquiridos pela formanda ao longo da sua formação profissional, através de fontes acedidas de forma orientada ou de pesquisas realizadas autonomamente. Assim sendo, este capítulo contempla as etapas referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação; bem como os modelos curriculares que serviram de exemplo para toda a ação desenvolvida pela mestranda durante o desenvolvimento do estágio.

No segundo capítulo é realizada uma breve caracterização da instituição de estágio e uma contextualização do meio sociocultural onde a mesma se insere, bem como das interações promovidas pela equipa educativa e pelo grupo de crianças, descrevendo a organização e gestão do tempo, espaço e materiais. Aqui é também explanado o processo de investigação-ação utilizado, na perspetiva de melhorar os processos de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidos na sala de atividades.

No terceiro capítulo, estão expostas a descrição e análise reflexiva sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, acompanhadas pela

exploração dos conceitos abordados no primeiro capítulo, de modo a promover uma melhor compreensão dos seus conteúdos.

Para terminar, a reflexão final, contempla uma análise de todo o processo de formação, dando maior importância ao contributo do estágio para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais da formanda. Desde modo, a mestrande identifica as potencialidades e constrangimentos vivenciados, bem como os resultados adjacentes às diversas estratégias utilizadas.

CAPÍTULO I

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No decorrer do presente capítulo serão expostos e analisados os conceitos teóricos que apoiaram e fundamentaram a ação educativa desenvolvida pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica na valência de pré-escolar, bem como o processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Neste sentido, importa referir que a prática profissional do Educador de Infância norteia-se por um conjunto de documentos legislativos, que regulam e regem o exercício da sua ação, e por um enquadramento jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, p. 3075), designadamente, nos artigos 30º e 31º que contemplam a especificidade da formação de educadores e professores. É na sequência dos princípios prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo que surge a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que define que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”(p. 670). Assim sendo, é importante considerar este processo como o resultado de uma interação dinâmica entre o adulto e a criança, onde a criança descobre, cria e aprende, sendo, por isso, o centro da educação, enquanto que adulto tem o papel de orientar o mesmo segundo os interesses, as necessidades e o ritmo da criança, promovendo, deste modo, o desenvolvimento das potencialidades da mesma, estimulando as suas capacidades de expressão, de comunicação e de socialização.

Tomando como premissa a expressão de Vayer Pierre,

“a criança seja ela branca, amarela ou negra... quando vem ao mundo traz consigo um conjunto de possibilidades, aquelas que foram legadas pela espécie e aquelas que são provenientes da descendência parental. Trata-se da história genética, que precede todo o desenvolvimento pessoal e social” (Pierre, 2003, p.13).

Ou seja, o desenvolvimento cognitivo, motor e socio-afetivo de cada criança pode, e é, bastante diferente consoante a sociedade e a cultura onde se insere e os genes que recebe, tendo por isso o educador que aceitar a realidade do desenvolvimento numa perspetiva integral, exercendo uma educação diferenciada para cada uma das crianças do grupo. Neste sentido, a mestrandia apoiou o desenvolvimento da sua prática pedagógica em pilares cruciais como a observação e análise da organização do ambiente educativo; a planificação tendo em conta as necessidades e interesses das crianças; a colaboração/cooperação com intencionalidade pedagógica e formativa com os diferentes atores no contexto educativo em que esteve inserida; a ação; a avaliação e a sistemática atitude crítica e reflexiva, numa perspetiva de progresso profissional.

Perante os pressupostos apresentados, torna-se essencial salientar a importância da existência de um constante acompanhamento e consequente colaboração entre a instituição e a família. Esta complementaridade permite um desenvolvimento harmonioso da criança, bem como a construção de competências afetivas, sociais e cognitivas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o educador é o importante mediador entre a escola e a família, uma vez que esta “tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” O educador ao estabelecer estas interações e ao pormenorizar alguns dos comportamentos e dificuldades de cada criança, terá uma maior perceção do ambiente educativo, repensando a sua intencionalidade pedagógica, no sentido, de adequar a sua ação ao adotar estratégias diferenciadas para cada criança.

1.1 – ENQUADRAMENTO LEGAL

No presente subtópico será analisado o perfil daquele que desenvolve a ação na valência de Jardim de Infância – o Educador. O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar, encontra o seu enquadramento jurídico preconizado nos artigos 30º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei Nº46/1986, p.3075). De acordo com o referido regime, os educadores de infância são detentores de um diploma que certifica a formação profissional específica, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional e segundo perfis de qualificação.

Especificando a formação profissional, surge o Decreto-Lei Nº 240/2001, que apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Aqui os docentes podem encontrar as dimensões encaradas como pontes de apoio ao desenvolvimento de um pedagógico e profissional rigoroso e de qualidade. Deste modo, o educador “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão (...)” integrando na sua prática e de forma integrada, “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (Decreto-Lei Nº240/2001, p.5570). Segundo este mesmo decreto, é também, da responsabilidade do educador promover uma escola inclusiva, que integre “um conjunto de aprendizagens de natureza diversa”, possibilitando o desenvolvimento integral do educando, sendo este “reconhecido como necessidade e direito de todos” (Decreto-Lei Nº 240/2001, p. 5570). Este conceito de escola inclusiva associa-se à igualdade de acesso e sucesso, garantindo uma equidade educativa. É neste seguimento, que é publicado o Decreto-Lei Nº 3/2008, apresentando uma nova organização do sistema que permita “responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (p. 154).

Consequentemente, e de acordo com a análise do Decreto-Lei nº241/2001, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, sabe-se que o educador planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, tendo por base a construção de aprendizagens significativas. Assim, na organização do ambiente educativo, o educador deve estruturar os espaços e materiais de acordo com as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, “concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular”, proporcionando “experiências educativas integradas” (Decreto-Lei Nº 241/2001, p. 5573). Deve ainda, proporcionar uma organização do tempo “flexível e diversificada” (Decreto-Lei Nº 241/2001, p. 5573), uma vez que é fundamental que a organização temporal contemple “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade”, criando “oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Para que todas as intenções educativas sejam fundamentadas e tenham em conta um ensino diferenciado, é fundamental que o profissional de educação reflita constantemente sobre a sua prática, incorporando-lhe um cariz crítico. Este conceito de reflexão é, também, mencionado no Decreto-Lei nº241/2001, que coloca ênfase numa formação apoiada na “investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570). Assim, segundo Ponte (2002), a investigação sobre a ação deve, “ (...) emergir como um processo genuíno dos actores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando uma solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional” (p. 14). A par desta reflexão surge a avaliação, onde o profissional de educação deve analisar a sua prática pedagógica, visando uma melhoria das respostas educativas. A circular nº 4 define quais as principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar. Estas estão igualmente consagradas no Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, bem como no Decreto-Lei nº 241/2001 e nas Metas de Aprendizagem. Assim sendo, a avaliação “implica uma tomada de consciência da ação”, refletindo sobre os efeitos da mesma, de modo a estabelecer progressivas aprendizagens e “a

adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, p. 4).

1.2 – ETAPAS QUE CONFEREM A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA TENDO POR BASA AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), observa-se que nas mesmas estão explanados quatro alicerces que sustentam a prática dos educadores, sendo eles: “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.14). De forma a organizar a planificação, a intervenção e a avaliação da aprendizagem, o referido documento, distingue três áreas de conteúdo que se articulam entre si, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Deste modo, as OCEPE auxiliam o docente a clarificar as áreas de conteúdo numa perspetiva pedagógica estruturada, utilizando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico no qual a criança é vista como construtora do seu conhecimento e aprendizagem. Assim sendo, a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da própria criança, permitindo-lhe desenvolver competências de iniciativa e de autonomia através de diferentes aprendizagens significativas. Neste sentido, considera-se “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, [o que] supões encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

No referido documento, encontram-se disponíveis as orientações globais para o educador, que declaram que o mesmo deve ter uma intervenção que

“passa por diferentes etapas intercaladas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe:” observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997, p. 25-28).

Sendo assim, a observação tende a ser o primeiro processo a ser utilizado pelo educador na sua intervenção pedagógica. Esta observação deve ter como objetivo primordial verificar se a ação pedagógica utilizada é a mais adequada para o grupo de crianças em questão. Deste modo, evidencia-se que a observação do educador “é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento [da criança], meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do [educador e dos alunos], constituindo a base de avaliação de diagnóstico e de formação” (Estrela, 1978, p.57). É neste sentido que se torna essencial que a criança seja o enfoque de toda a observação, sem nunca colocar de parte o ambiente educativo, e tendo em conta quais os objetivos e as estratégias de observação, que posteriormente a uma interpretação e análise dos dados recolhidos irão permitir uma intervenção pedagógica adequada. Assim, a observação consiste num “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p.39).

Assim sendo, no contexto educativo em que a mestrandia se compreende tem como principal enfoque a observação participada e participante, desmarcada mas sempre naturalista, direta e indireta, segundo as definições de Albano Estrela (1994), isto porque o observador é sempre participante, uma vez que participa ativamente nas ações do observado, sem deixar de representar o seu papel e sem perder o seu estatuto (Estrela, 1986).

No que reporta para o processo de observação, este pode afirmar-se como naturalista, uma vez que resulta da “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p.47) ao mesmo tempo que é uma observação desmarcada e instrumental, visto que o registo da mesma não acontece de imediato, sendo a memória o

suporte par a construção do registo que, no caso da mestranda, acontecia diariamente no seu Diário de Formação, onde registava todos os acontecimentos das suas ações educativas. Para além da observação indireta, foi também realizada uma observação direta, uma vez que existiu interação direta com o grupo de crianças em questão no interior do mesmo contexto (Trindade, 2007).

Para além do processo de observação, para que a ação de um educador seja intencional, esta passa também pela planificação, onde este tem de “prever o modo como vai decorrer a ação que se vai implementar para a atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64). Posto isto, segundo Tyler (1973, cit. por Zabalza, 2003), torna-se crucial a planificação, desenvolvimento e avaliação de estratégias de intervenção e interação com intencionalidade e adequabilidade educativas, por parte do educador. Ander-Egg (1989, cit. por Diogo, 2010, p.64) acrescenta ainda que planificar significa realizar uma previsão utilizando “um conjunto de instrumentos mediante os quais se introduz uma maior intencionalidade e organização nas acções e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos”. Assim sendo, segundo Diogo (2010, p. 65), as planificações das ações educativas devem contemplar um conjunto de fases, como por exemplo a avaliação das necessidades e interesses das crianças, análise da situação e estabelecimento das prioridades, a seleção de objetivos e estratégias, a organização dos conteúdos e o plano de avaliação. Deste modo, no contexto de estágio onde a mestranda estava inserida, semanalmente era construída uma planificação integrada e flexível, onde a tríade (par pedagógico em colaboração com a educadora cooperante) tinha por base os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas, explícitas ou implícitas, apresentadas pelas crianças.

No que concerne à concretização das intenções educativas na ação, terceira etapa do processo apresentado pelas OCEPE, o educador deve ter sempre em atenção as propostas das crianças, que podem desencadear

oportunidades que não estavam previstas, levando à existência de novas aprendizagens significativas. Neste momento, é também importante salientar que a educação pré-escolar complementa a ação educativa da família, com a qual tem o dever de estabelecer uma relação de estreita cooperação. Neste sentido, o educador assume-se como o elo de ligação entre o contexto educativo, a família e a comunidade. No contexto de estágio onde a mestrada estava inserida, esta era uma componente bastante visível, uma vez que os familiares das crianças colaboravam bastante nos diversos projetos que estavam a ser desenvolvidos nas diferentes salas de atividades. Na sala onde estava a realizar a sua prática pedagógica, a formanda teve oportunidade de interagir com os pais em diversas situações, entre elas o dia do Pai e o dia da Mãe, a Reunião de Pais e a visita de pais de duas crianças à sala de atividades para o desenvolvimento do projeto curricular de grupo.

A etapa seguinte apresentada nas OCEPE, aborda a importância da avaliação. Segundo Diogo (2010, p.128) pode-se afirmar que a avaliação esta inserida no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir com a sua regulação e permitir tomar medidas em tempo útil para favorecer o progresso e a aprendizagem das crianças. Assim sendo, torna-se crucial que o educador sustente a sua avaliação numa prática reflexiva, uma vez que esta lhe permite reorganizar as suas ações, promovendo a qualidade das aprendizagens, uma vez que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Sendo a avaliação um elemento integrante e regulador da prática educativa, o educador não deve apenas centrar-se nos resultados obtidos pelas crianças, mas sim em todo o processo desenvolvido pelas mesmas, devendo por isso realizar e valorizar a autoavaliação.

No que diz respeito à fase de comunicação, esta tem como objetivo partilhar o conhecimento, que o educador adquire das crianças e o modo como estas se desenvolvem, aos pais e a toda a comunidade educativa. Para criar um maior e melhor envolvimento da comunidade educativa no

desenvolvimento e aprendizagem da criança, é fundamental realizar uma comunicação dos resultados e uma divulgação das diversas atividades realizadas pelas mesmas.

Para terminar, a última etapa presente nas OCEPE, diz respeito à articulação. Esta é uma etapa de grande importância, uma vez que o educador tem o dever de promover a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e a transição para o 1º ciclo do ensino básico. Assim, importa salientar que uma educação de qualidade deve estabelecer uma continuidade devidamente articulada, resultante da cooperação e da valorização de experiências anteriormente vivenciadas, onde o educador tem o dever de criar “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p.28).

Em suma, salienta-se que os pressupostos anteriormente descritos estão continuamente interligados e por isso vão-se sucedendo e aprofundando, sendo alguns deles transversais ao longo de todo o processo.

1.3 – MODELOS/PERSPETIVAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação da mestranda ao longo da sua prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida tendo por base uma visão construtivista que tinha em consideração que as crianças, quando entram para o Jardim-de-infância, já possuem alguns conhecimentos e competências (Vasconcelos, 1997, p.38). Segundo Piaget, nesta perspetiva, a criança é a construtora do seu próprio conhecimento. Deste modo, torna-se crucial abordar e fundamentar a conceção construtivista que consiste num conjunto articulado de princípios,

onde é possível ao educador diagnosticar e estabelecer juízos ao mesmo tempo que toma decisões fundamentais sobre o ensino.

Segundo Coll (2008, p.120-122) a construção do conhecimento através da ação construtivista é realizada através de um triângulo interativo, onde fazem parte as crianças que aprendem, os conteúdos que são objeto de ensino e de aprendizagem e o educador que orienta e ajuda a criança a construir significados e a atribuir sentido ao que faz. Contudo, importa salientar que adquirir novas aprendizagens não é copiar ou reproduzir a realidade, é necessário que a criança aprenda significativamente, ou seja, que construa um significado próprio e pessoal das aprendizagens que efetua. Deste modo, o “factor-chave na aprendizagem não reside na quantidade de conteúdos aprendidos, mas no grau de significatividade com que os alunos os aprendem e no sentido que lhes atribuem” (Coll, 2008, p.123).

Posto isto, torna-se possível aferir que no processo de ensino aprendizagem está sempre presente o relacionamento humano, seja de forma direta ou indireta. Este relacionamento é necessário que se realize na Zona de Desenvolvimento Próximo, proposta por Vygotski, que se define por ser um espaço em que, devido ao apoio e interação do outro, a criança consegue realizar uma tarefa, que não seria capaz de a fazer sozinha. Assim sendo, destaca-se o papel do educador, visto que este ao atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo “ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p.35).

Neste sentido, os modelos curriculares que influenciaram a prática pedagógica da mestrandia foram o *High-Scope*, a perspetiva pedagógica de *Reggio Emilia* e o modelo curricular da educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Deste modo, o currículo *High-Scope*, inspira-se nas teorias de Jean Piaget e apoia situações para a criança que disponibilizam “campos de ação” que possibilitam à criança explorar livremente. Contudo, para que estes campos

de ação se transformem em aprendizagens significativas, têm de responder aos interesses e necessidades de cada criança.

No presente currículo estão descritos cinco princípios básicos, onde no centro se coloca a aprendizagem pela ação. Através da referida aprendizagem, ou seja, da criança vivenciar experiências diretas e imediatas e retirando delas significados, elas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Contudo, a aprendizagem pela ação depende das interações positivas adulto-criança, estando por isso presente a importância do encorajamento pelo adulto.

Na presente abordagem, o contexto educativo é também um importante fator, tendo em conta que o mesmo está dividido por áreas de atividades que possuem materiais educacionais que criam condições básicas para uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, 1996, p.71). Aqui, o educador toma partido dos conhecimentos prévios das crianças para prosseguir com novas aprendizagens, progressivamente mais complexas. Neste sentido, é nas diferentes áreas e nas diversas interações que o educador constrói a rotina diária das crianças. Este é outro dos princípios básicos presentes nesta abordagem que inclui o planejar-fazer-rever, e que permite às crianças que expressem as suas intenções, que as ponham em prática e que reflitam sobre o que realizaram.

Na presente abordagem surge a avaliação, que “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). Torna-se, então, necessário que a equipa educativa reúna informações válidas sobre as crianças através da observação, da interação e do registo diário das observações realizadas. Avaliar pressupõe, então, “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.9).

Reggio Emilia, não se assume como um modelo curricular, mas antes como uma perspectiva educativa que teve como principal impulsionador Loris

Malaguzzi. As teorias psicológicas de Piaget e Vigotsky serviram de fonte de inspiração para o desenvolvimento da presente perspectiva, uma vez que ambas valorizam a participação da criança na construção da sua aprendizagem. Esta perspectiva desenvolve-se em torno da construção da imagem pelo que esta “é conceptualizada como ativa, componente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família e na comunidade” (Lino, 2007, p.102). As relações e interações assumem-se assim dominantes na referida perspectiva, pois estabelecem-se entre o adulto e a criança, visto que a “educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola” (Spaggiari, 1998, cit. por Lino, 2007, p.102). Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), o adulto procura integrar a perspectiva das crianças no conceito de qualidade, no que concerne à sua escuta e ao desenvolvimento de diversas estratégias.

Na presente perspectiva, o educador assume um papel ativo na organização do contexto educativo com o intuito de potenciar as ocasiões para as crianças se “expressarem e escutarem mutuamente no seio do grupo (...)favorecendo o confronto de perspectivas e a emergência das diferenças individuais” (Lino, 2007, p. 110). Ou seja, a organização do espaço tem como objetivo promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, onde o educador tem o dever de promover aprendizagens significativas desenvolvendo, assim, as competências essenciais e estruturantes que integram o currículo.

Tendo em conta o Movimento da Escola Moderna (MEM), este assenta numa dimensão democrática que pretende, segundo Niza (2007, p.127) que as crianças iniciem, nesta valência, algumas práticas de cooperação e de solidariedade. Esta perspectiva afirma que na educação pré-escolar torna-se necessário a existência de tempo lúdico da atividade exploratória dos mais variados elementos, para que surja a curiosidade que incite a realização de novos projetos decorrentes das necessidades e interesses das crianças.

Na presente perspetiva, o espaço é bastante importante, este é organizado por áreas básicas e por uma área polivalente que se encontra no centro da sala de atividades e é destinada ao desenvolvimento de atividades em grande grupo. Aqui, as paredes da sala são utilizadas como expositores dos trabalhos realizados pelas crianças, e é importante que nelas estejam fixados mapas de registo auxiliares da planificação, gestão e avaliação das atividades. Neste modelo as visitas ao exterior são de extrema importância, uma vez que, segundo Niza (2007, p.138) esta é a “forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças”.

A implementação do último modelo descrito nas salas de atividades na educação pré-escolar torna-se bastante vantajoso e motivador, devido à utilização do trabalho de projeto. Deste modo, o trabalho de projeto deve ser considerado uma abordagem pedagógica centrada nos problemas ou num estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico. Contudo, Katz e Chard (1997) definem-no como sendo uma exploração em detalhe de um assunto ou tópico realizado por um grupo de crianças em conjunto com o educador. Realmente, os objetivos da educação Pedagógica-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança e a construção de uma aprendizagem através da experiência interativa e contínua.

No que diz respeito à duração do projeto, as perspetivas pedagógicas *Reggio Emilia* e MEM estão de acordo, afirmando que o mesmo deverá ser flexível, uma vez que um projeto mais curto poderá ter a duração de uma semana, enquanto que um mais longo poderá desenvolver-se durante todo o ano, posto isto, podemos concluir que na sala de atividade poderão acontecer diversos projetos em simultâneo.

Segundo Vasconcelos (2012) O trabalho de projeto desenvolve-se passando por quatro fases: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; iv) divulgação/avaliação. Assim sendo, na primeira fase as crianças debatem entre si, partilhando com o

adulto os seus saberes, para tal elaboram-se mapas conceptuais sobre o que se sabe e o que se prevê saber, devendo ser discutidos os possíveis desencadeamentos do projeto. Na fase seguinte torna-se importante que as crianças tomem conhecimento do percurso a traçar e que definam quais os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto. Aqui, devem ser distribuídas tarefas segundo as capacidades e potencialidade de cada uma das mesmas. Na terceira fase as crianças realizam a pesquisa através da experiência direta e da ação, deste modo, devem ser promovidas visitas ao exterior, pesquisas documentais, medições, comparações discussões, desenhos e registos. Na fase final, é realizada a divulgação de todo o projeto que pressupõe a ajuda do educador na análise do trabalho desenvolvido, na construção de uma síntese compreensível a apresentar aos restantes e na definição do meio a utilizar para o efeito. Nesta fase, também as crianças devem analisar o trabalho desenvolvido tendo em conta a qualidade das tarefas realizadas, a interação entre outros e o conhecimento adquirido.

CAPÍTULO II

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 – CARATERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

O Colégio Novo da Maia é uma instituição de Ensino Particular, localizada no Monte Penedo, na freguesia de Milheirós, no conselho da Maia.

O concelho da Maia é constituído por dezassete freguesias, com uma densidade populacional de 1.447 hab./Km², o que faz dele, um dos concelhos mais ativos da Grande Área Metropolitana do Porto. Neste concelho foi possível observar uma grande evolução dos setores de atividades, uma vez que o setor terciário é o mais significativo deste concelho, ao invés do sector primário que se apresenta em menor dimensão.

Relativamente à freguesia de Milheirós, verifica-se que esta possui densidade populacional de, aproximadamente, 1710 hab./Km². Apesar do surto industrial que tem surgido na freguesia, esta não abdica da existência de grandes espaços dedicados à agricultura, nomeadamente do milho, atividade esta que deu o nome à freguesia no passado.

Nos últimos anos, a freguesia mencionada, sofreu uma grande transformação, onde passou de uma vida rural para uma vida urbana. Isto deve-se ao facto de se terem aberto novas vias e de se construírem novas urbanizações que levou a uma predominância do sector secundário.

2.2 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição de ensino Colégio Novo da Maia, construído num terreno de 12300m², é constituída por seis valências de ensino: creche, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário e divide o desenvolvimento das suas atividades em três distintos polos, que se ligam pelo espaço exterior comum.

Esta é uma instituição privada inaugurada no ano de 2001, aquando apenas existiam as valências de creche e jardim de infância a funcionar num só polo. Atualmente existem mais dois polos pertencentes a esta instituição, que servem valências educativas diferentes. O polo II, inaugurado em 2005, abrange todo o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB), e o polo III que foi inaugurado em 2012, e diz respeito ao ensino secundário, onde funcionam os cursos de Científico-Humanístico, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas. Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Deste modo, toda a prática pedagógica foi realizada no polo I, que contem uma área de 1800m², e que se encontra dividido em três diferentes andares. No piso inferior, existe um polivalente, onde se realizam as sessões de expressão motora, bem como variadas atividades extra curriculares, como por exemplo o Ballet. Aqui, encontra-se, também, o ateliê das Oficinas de Ciências, a sala de música, as instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente, uma arrecadação que permite o armazenamento de materiais e equipamentos, o refeitório e a cozinha que faz ligação entre o polo I e o polo II. Neste andar, existe ainda o acesso à zona exterior comum da instituição, onde se localizam os parques e os campos de jogos para as diferentes faixas etárias. No piso térreo, localiza-se a entrada principal deste polo e a receção do mesmo. Este andar está dividido em duas alas, onde à direita se encontram cinco salas de creche e duas de três anos, bem como as instalações sanitárias de apoio a estas salas, a copa e o refeitório de apoio às salas de zero e um ano. Ainda na referida ala encontra-se a sala dos educadores, onde se realizam todas as reuniões desta equipa educativa. Na ala da esquerda, há duas salas dos grupos dos quatro anos de idade, as instalações sanitárias das salas da

respetiva ala e o vestuário dos funcionários docentes e não docentes destas valências. No piso superior, encontram-se as salas dos grupos de cinco anos e a biblioteca de apoio a todos os níveis educacionais que realizam as suas atividades neste polo. Neste piso, existe ainda uma saída de emergência, que dá acesso ao espaço exterior comum da instituição.

Importa salientar que, apesar de ser o polo mais antigo desta instituição, todos os espaços encontram-se em ótimas condições, as salas são espaçosas com mobiliário e recursos adequados às faixas etárias. Contudo, existe um ponto negativo a referir, uma vez que o interior deste polo não está dotado de elevador ou rampa, o que dificulta o acesso de pessoas de mobilidade reduzida a estes espaços.

De forma sucinta, importa referir que a instituição educativa oferece os seguintes serviços: 1) Serviço de Psicologia, Educação e Desenvolvimento; 2) Serviço de Nutrição, Alimentação e Saúde; 3) Serviço de Desporto, Atividade Física e Bem-viver, e que, de acordo com o Projeto Educativo da instituição para o triénio de 2012/2015 a instituição “tem ao seu serviço alguns colaboradores de apoio aos serviços nele existentes e que funcionam como técnicos especializados (...) [sendo que] todos os colaboradores desta unidade educativa são detentores de habilitação superior” (p.11).

A direção do Colégio Novo da Maia, é constituída por dois diretores pedagógicos, sendo eles a Dr. Mariana Pinto e Dr. David Pinto, que assumem igualmente, a direção administrativa e financeira. No que diz respeito à equipa administrativa, esta é constituída por uma chefe de serviço e sete administrativas, uma gestora financeira e um advogado que presta apoio jurídico. A coordenação da valência de creche e educação pré-escolar está assegurada por um coordenador, o Dr. José Pedro Soares.

Relativamente à constituição do conselho de docentes do estabelecimento, no que concerne à equipa do polo I, esta é constituída por todas as educadoras das diferentes faixas etárias, que têm uma reunião ordinária, uma vez por mês, com o coordenador responsável. Para além destas, existem ainda diversas equipas referentes a diferentes miniprojectos que se vão

desenvolvendo ao longo de todo o ano (PAA, BCRE, grupo da entrada, grupo das formações, entre outros). Existem, ainda, os grupos de “responsabilidade social” e da “educação para a saúde”. É de salientar, que para cada sala de educação pré-escolar está designada uma assistente técnica que se encontra presente na sala durante o horário letivo da educadora de infância responsável pelo grupo.

No que diz respeito à conceção de desenvolvimento organizacional, segundo o Projeto Educativo, o Colégio Novo da Maia reconhece na sua organização e funcionamento, traços que identificam dois diferentes modelos organizacionais: *Modelo Formal* e *Modelo Colegial*, uma vez que ressalta uma estrutura hierárquica e vertical, onde os intervenientes regem-se segundo as orientações dos superiores, ao mesmo tempo que se observa uma estrutura hierárquica e horizontal, onde existe uma interação ativa por parte de todos os intervenientes. Deste modo, a instituição criou um modelo organizacional misto, que adota princípios de ambos os modelos acima referidos, designando-o por *Modelo Colegial Formal*. Assim sendo, mesmo com a existência de um líder que orienta todo o processo educativo, definindo as metas e os indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, é garantida a adesão, o esforço e o comprometimento de todos os elementos no projeto, através da participação, liberdade, responsabilidade e autonomia.

Desta forma, todas as decisões são deliberadas tendo em conta a existência de um processo de consenso ou compromisso, ao invés de procedimentos autoritários ou conflituosos. Assume-se, assim, a existência de um conjunto de valores entre os quais, colaboração, participação, partilha de poder, justiça e responsabilização, que orientam a ação educativa e o funcionamento da organização de ensino

No que reporta para sala dos 5B, onde a diáde realizou a prática pedagógica supervisionada, a equipa educativa é formada pela Educadora Sofia Lisboa e pela assistente técnica Carla Teixeira que, para além de estar presente na sala de atividades durante o tempo letivo, é responsável por ficar

com as crianças durante o horário de prolongamento ao final do dia. A equipa educativa da respetiva sala demonstra uma relação muito próxima, sendo esta de respeito, amizade, cooperação e profissionalismo. A referida sala, encontra-se subdividida em dividida em sete áreas, nomeadamente: a Casa, onde é possível encontrar diversos objetos que facilitam o jogo do faz-de-conta e também um grande espelho; a Biblioteca: espaço bem iluminado, com um tapete e três pequenos sofás que convidam à consulta de livros; a Área de Expressão Plástica que está equipada com diversas mesas onde as crianças podem realizar os seus trabalhos relacionados com a presente área, um armário que contem todo o material necessária para a realização dos mesmos, como por exemplo lápis de cor e de carvão, marcadores, cola, restos de goma eva e de esponja folhas de diferentes tamanhos, entre outros e ainda um cavalete onde as crianças realizam as suas pinturas recorrendo a pinceis e tintas, é importante salientar que estes materiais estão todos ao alcance das crianças sem que estas necessitem da ajuda de um adulto para utilizar os mesmos. E, ainda, a Área da Plasticina, onde se pode encontrar vários moldes para a plasticina, sendo alguns deles de letras, e também uma plasticina que é trocada de semana em semana; Área da Informática constituída por dois computadores com ligação à internet; a Área dos Jogos equipada com diversos jogos relacionados com diferentes objetivos; e, para terminar, a Área das Construções: espaço amplo equipado com legos de variados tamanhos, sólidos de madeira ou esponja para as crianças realizarem as suas construções e, ainda, animais de plástico com diferentes dimensões.

Relativamente à caracterização geral do grupo, importa salientar que o mesmo é constituído por vindo e cinco crianças, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino, onde na sua maioria já completou os 6 anos de idade. De acordo com Jean Piaget, as crianças com esta idade situam-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo desenvolvimento cognitivo, que se prolonga entre os 2 e os 7 anos de idade, no qual, gradualmente, se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.

A diferença de percentagem entre género, exerce uma pequena influência no comportamento do grupo, mas torna-se também um fator relevante na socialização entre pares, uma vez que as crianças aprendem, deste modo, a conviver e a respeitar-se mutuamente. Torna-se, igualmente, importante referir que todas as crianças vivem numa situação familiar favorável, uma vez que não existe casos de pais divorciados, nem de famílias monoparentais. Em suma, a mestrandia considera que o grupo em questão é bastante equilibrado a nível social, económico e familiar, demonstrando, por isso, um bom desempenho no quotidiano da instituição. No que diz respeito à componente familiar destaca-se que a mesma é bastante participativa nas atividades realizadas na sala de atividades, uma vez que se descolam com frequência à instituição para colaborar na dinamização do projeto de sala/grupo.

O Projeto Curricular da sala/grupo dos 5B teve início em outubro de 2013 e mantém-se até à presente data. Este surgiu em conversa com o grupo, onde as crianças demonstraram grande curiosidade pela exploração do Sistema Solar. Posto isto, iniciaram a descoberta dos diferentes astros e planetas, bem como a presença destes numa galáxia, onde compreenderam as questões da translação do planeta Terra. Percebendo que este é o planeta onde habitamos, o grupo sentiu necessidade de o explorar afincadamente, demonstrando grande interesse por conhecer os diferentes oceanos e continentes. Foi, então, em janeiro de 2014 que se iniciou a exploração do nosso planeta, começando por ser explicada a formação deste através da Pantalásia, da Pangeia e a movimentação das placas tectónicas. De seguida, surgiu o interesse de explorar cada um dos continentes, de forma a conhecer as diferentes culturas, neste sentido, a díade procurou dar resposta a todos os interesses e necessidades do grupo, realizando uma exploração do continente Africano, da Oceânia e iniciando a exploração do continente Asiático. Contudo, e devido ao fator tempo, não foi possível terminar a exploração do último continente referido, nem explorar os restantes continentes. Isto deve-

se, igualmente ao facto de o grupo de crianças mostrar-se bastante motivado com a exploração do continente Africano e da Oceânia.

2.3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada tornou-se crucial adotar uma postura reflexiva, indagatória e investigativa, que permitisse mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais e, ao mesmo tempo, pensar e agir no contexto singular e complexo com diversas estratégias, tendo em atenção as várias dimensões que o integram, iniciando-se pela compreensão do indivíduo a quem se dirige – a criança.

De modo a realizar a reflexão sobre as práticas e compreender os interesses e necessidades das crianças, foi necessário o envolvimento em processos investigativos, uma vez que não existe ação sem investigação, nem vice-versa. Neste sentido, importa salientar que a metodologia de investigação-ação explica toda a prática pedagógica desenvolvida, uma vez que esta concerne, segundo Sanches (2005) numa metodologia de trabalho, ao serviço da construção de conhecimento social relevante, ao mesmo tempo que se mostra útil para a resolução de problemas concretos e, também, como uma estratégia para a promoção do desenvolvimento profissional do docente. Carr e Kemmis (1988), afirmam que a presente metodologia fomenta o questionamento autorreflexivo, que deve ser realizado pelos próprios docentes e tem como principais objetivos melhorar as práticas, a compreensão das mesmas e as situações institucionais em que se inserem.

Neste sentido, torna-se essencial salientar que o conceito de investigação-ação varia consoante a ideologia dotada, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), não se encontra um consenso entre diversos autores para a definição do mesmo. Contudo, todos eles possuem algo em comum,

uma vez que adotam uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a própria ação (Vieira, 2001, p.57)

Assim sendo, torna-se fulcral evidenciar a primeira etapa do processo de investigação-ação levada a cabo pela mestranda, nomeadamente a observação, uma vez que apenas esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Esta fase tem como o objetivo conhecer o contexto onde foi realizada a sua prática pedagógica, os atores que nele atuam e as suas interações, tornando-se este um processo contínuo, visto que só observando é que se torna possível tomar consciência das intensões das crianças.

Foi através do processo de observação, que decorreu durante toda a prática pedagógica, que a mestranda conseguiu compreender a importância da organização do ambiente educativo, visto que este se torna num elemento “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Neste sentido, importa referir que é da responsabilidade do educador organizar o espaço e os materiais, construindo-os como recursos para proporcionar às crianças experiências educativas integradas, considerando os interesses e vivências destas, bem como da comunidade fomentando uma organização aberta e flexível. Deste modo a formanda esclareceu a pertinência de uma organização do tempo na valência de Jardim de Infância, uma vez que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72), bem como a participação ativa das mesmas. Assim sendo, é fundamental que a rotina diária seja organizada “numa sequência invariante de tempos com objetivos educacionais e características próprias” (Lino e Oliveira-Formosinho, 2001, p.59). Deste modo, importa salientar a relevância da observação de cada criança integrada no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, tendo, assim, a percecionabilidade do que a mesma “faz sozinha, o que faz acompanhada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que

ambiciona fazer, aquilo que gosta e aquilo que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59). Deste modo, e tendo em atenção tudo o que foi mencionado anteriormente, a mestranda considera que a ação educativa mais adequada é aquela que tem a observação como base para a sua planificação.

A planificação, tem em conta um “conjunto de decisões prévias à ação e que servem para orientá-la” (Diogo, 2010, p.90), de forma a integrar os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como as áreas de conteúdo proporcionando diferentes aprendizagens por parte das crianças de forma integrada, integradora e flexível. Salienta-se, então, os pressupostos apresentados foram tomados em conta durante os momentos de planificação com a educadora cooperante, tornando-se uma estratégia de formação crucial ao longo de todo o processo.

Intimamente relacionado com a fase de observação e planificação, surge o processo de reflexão, demonstrando-se deveras importante ao longo de todo o processo de formação da mestranda, visto que é “um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993, p.20 op. Cit. Nunes, 2000, p.10). É então, que a formanda, baseada em Schon (s.d, op. cit. Alarcão, 1996, p.16) considera que a reflexão poderá ser subdividida em três momentos: reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Deste modo, entende-se que refletir para a ação consiste em avaliar tudo o que poderá acontecer no momento da ação, enquanto que por reflexão na ação entende-se o pensamento existente na própria ação, tornando-o consciente e com o intuito de a reformular ajustando-a às novas situações que vão surgindo. Esta é uma fase difícil de concretizar, uma vez que encerra uma função crítica e coloca em causa a estrutura de suposição do processo na ação. Por sua vez, a reflexão sobre a ação “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente” (Alarcão, 1996, p.97), “o que aconteceu, o que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros significados (Schon, 1992, p.83 op. cit. Nunes

2000, p.13), ou seja, é um processo que facilita a evolução e o desenvolvimento profissional do educador, sendo essencial na construção de uma melhor prática profissional. Posto isto, pode-se afirmar que a reflexão é um importante pilar tanto na formação inicial, como na contínua, uma vez que se considera que o processo de aprender e ensinar se prolonga por toda a carreira profissional do educador. Desta forma, torna-se importante a elaboração das narrativas reflexivas durante o processo de formação, com o objetivo de “pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação” (Alarcão, 1996, p.130).

Posto isto, a mestranda teve por base, ao longo da sua prática pedagógica, os parâmetros apresentados anteriormente sobre a metodologia de investigação ação, tornando-se por isso relevante destacar a sua ação no contexto em que se encontrou inserida, uma vez que realizou “na sua ação as intenções educativas, atotando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidade imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p.27), sendo assim, um processo dinâmico e aberto às necessidades e interesses manifestados pelo grupo de crianças, derivadas da análise das situações ocorrentes na ação.

Em suma, importa salientar que a metodologia de investigação-ação é um excelente orientador das práticas educativas, tendo como objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de atividades (Arendes, 1995, cit. por Sanches, 2005, p.139). Os formandos, durante a sua prática pedagógica, são apoiados por instrumentos de investigação-ação a mobilizar no contexto, entre eles os registos diários, elaborados autonomamente e as narrativas colaborativas.

CAPÍTULO III

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Terminado o enquadramento sobre os pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica do profissional educativo e após a caracterização geral do contexto onde a mestranda esteve inserida, importa, neste momento, cruzar uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos respetivos resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica em contexto de Jardim de Infância e registo de eventuais propostas de transformação das mesmas.

Como referido anteriormente, o processo de reflexão realizada sobre as intervenções, constitui um aspeto de grande importância para o desenvolvimento profissional e pessoal dos agentes educativos. Para tal, a prática pedagógica subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem da mestranda, inscrito numa vertente colaborativa da construção de saberes profissionais, envolveu todos os atores do processo de formação profissional: par pedagógico, orientadora cooperante e supervisora institucional.

Neste sentido, importa realçar as dimensões adjacentes ao processo de planificação, desenvolvimento e reflexão das atividades educativas desenvolvidas. Assim, como referido anteriormente, pensar e agir no contexto da educação pré-escolar implica um profundo conhecimento sobre os aspetos que a integram, iniciando pela criança. Deste modo, a formanda, em conjunto com o seu par, através do exercício constante da observação incidindo em cada criança, bem como nos pequenos e grandes grupos e na organização do ambiente educativo, planificou atividades

adequadas às necessidades, interesses e capacidades das crianças e do grupo, tendo sempre em conta os objetivos de desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem.

No que reporta para as atividades pedagógicas desenvolvidas e para as estratégias adotadas, importa referir que, como já foi mencionado anteriormente, entre o mesmo de fevereiro a junho, “A exploração do Planeta Terra”, foi o conteúdo que integrou toda a abordagem pedagógica referente à metodologia de projeto, que o grupo de crianças selecionou, a partir dos seus interesses, e que se traduz na exploração em detalhe e em conjunto com a educadora do mesmo. Tendo então os interesses das crianças como ponto de partida, a mestrandia em conjunto com o seu par pedagógico perspetivou, planificou, desenvolveu e, posteriormente, refletiu sobre as atividades que desenvolveu e proporcionaram às crianças adquirir novos saberes, novos conceitos, novos significados atribuindo-lhes um sentido, então enquadrados no respetivo assunto. Aqui torna-se relevante referir que o mesmo processo foi desenvolvido, tendo em conta os espaços que a instituição dispõe, enumerados no capítulo anterior.

Neste momento, importa referir que as atividades desenvolvidas, foram semanalmente planificadas em tríade (par pedagógico e educadora cooperante). No momento de planificar torna-se extremamente importante recorrer aos interesses do grupo de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem coerente. Simultaneamente, as necessidades de desenvolvimento evidenciadas constituem-se como um aspeto a ter especial atenção, uma vez que as intervenções incidem-se sobre as mesmas de modo a serem colmatadas progressivamente, obtendo assim, resultados na aprendizagem. Numa primeira fase, a estreita relação entre as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo não era facilmente identificada, contudo, tendo em conta o conhecimento mais aprofundado sobre as características individuais e grupais das crianças e a evolução das competências profissionais por parte da tríade, a articulação necessário tornava-se cada vez mais

observável, tal como se pode verificar na discrepância existente entre a primeira planificação (cf. Anexo A – I) e a última (cf. Anexo A – II).

Aquando a mestranda e o seu par pedagógico se integraram no grupo onde iriam realizar a prática pedagógica, o mesmo estava a iniciar a exploração do continente africano que advinha da continuidade do projeto realizado até então. Nesse sentido, e de forma a promover a curiosidade do grupo sobre tal continente, a mestranda concretizou a visita de uma africana, ou seja, a mesma disfarçou-se, recorrendo a pinturas e a vestimentas típicas (cf. Anexo B – visita de uma africana), onde abordou as principais características do referido continente (cf. Anexo A – III). Esta foi a primeira intervenção pedagógica realizada pela mestranda no decorrer da sua prática.

A presente atividade recorreu em grande grupo, uma vez que este proporciona às crianças um ambiente psicologicamente equilibrado, seguro e com significado, na medida em que se constroem espaços para diálogos espontâneos e orientados, favoráveis à construção de condições propícias às aprendizagens desafiantes. Durante o desenvolvimento da mesma, a estagiária tinha presente, mentalmente, o guião que teria construído com a informação que queria transmitir ao grupo, contudo, e devido à forte motivação e curiosidade demonstrada pelo mesmo, este guião não foi seguido, uma vez que as crianças colocaram diversas questões que levaram a que a formanda vivenciasse o maior desafio profissional, que diz respeito à capacidade de improvisação e de resposta rápida de forma a atender aos interesses e solicitações de cada criança, ao mesmo tempo que se apoia o grupo na sucessão dos acontecimentos, bem como na valorização das suas intervenções.

Durante a atividade, foram mostradas às crianças fotografias características do continente que demonstram o tipo de geografia do mesmo, bem como os animais típicos no seu habitat natural. Naquele momento, as crianças tiveram a oportunidade de manusear livremente um instrumento típico deste continente, nomeadamente o djambé. Com o desenvolvimento da atividade, a mestranda apelou a alguns valores sociais que as crianças

poderiam levar a cabo para ajudar os povos africanos, firmando que as mesmas poderiam enviar para este continente as roupas que já não lhes serviam, bem como os seus brinquedos que não utilizavam. Deste modo, esta foi uma atividade rica, uma vez que envolveu diversos conteúdos e foi transversal a duas áreas de conteúdo explanadas nas OCEP, entre elas a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Conhecimento do Mundo.

A referida atividade serviu, então de mote para a exploração do continente, uma vez que a partir da mesma completou-se a teia de projeto presente na sala sobre o que as crianças gostariam de conhecer sobre determinado tópico, o que ajudou a díade e a educadora cooperante a construir as planificações semanais segundo os interesses e necessidades das crianças.

Durante o preenchimento da teia acima referida, uma das crianças disse “Podíamos construir um camelo para ser o lugar do responsável da sala” (Criança G.), e aqui se gerou um debate, onde o par integrou o grupo numa discussão e negociação na tentativa de encontrar a melhor forma de construir o camelo, levando o grupo a um confronto de ideias e respeito pelas mesmas. Assim, o grupo decidiu que para a construção do camelo iriamos necessitar de um banco, caixotes de papelão, jornal e tinta (cf. Anexo B – Construção do camelo), assim era utilizados materiais de desperdício, promovendo progressivamente, uma educação ambiental, tal como se refere nas OCEPE (1997). Neste momento, a mestranda teve a oportunidade de realizar o ciclo de planificar-fazer-rever, uma vez que foi o grupo a sugerir uma atividade e por isso foi planificada em conjunto, realizada e no final avaliada segundo os critérios sugeridos pelo grupo.

Nesse sentido, a estagiária recolheu todos os materiais necessários para a construção do camelo, e dinamizou a atividade sugerida pelo grupo de crianças (cf. Anexo A - IV), que vai ao encontro da meta final 2 do Domínio Exp. Plástica – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Com, Subdomínio de Produção e Criação, explanada no documento das Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, nomeadamente “No final da

educação pré-escolar, a criança experimenta criar objectos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes (...)"'. Com a presente atividade, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer as características anatómicas do referido animal bem como o seu habitat natural. No momento final, quando o animal já estava concluído, avaliou-se o trabalho, notando-se uma satisfação por parte das crianças. Durante este momento, uma das crianças referiu "Se os camelos vivem no Egito, em desertos, porque não construímos um deserto aqui na sala?" (Criança M.), e então, surgiu assim, uma outra atividade dinamizada, desta vez pelo par pedagógico, onde as crianças mostraram interesse em construir uma pirâmide que envolvesse a Área dos Jogos, com múmias no seu interior, bem como vários gatos para criar o ambiente envolvente (cf. Anexo A – V). Contudo, na presente atividade, teve de ser a tríade (par pedagógico e educadora cooperante) a idealizar os materiais a utilizar, uma vez que as crianças tinham intensão de utilizar materiais reais o que ficaria bastante dispendioso e não seria seguro no caso dos gatos.

Na realização da presente atividade, mais especificamente na elaboração da pirâmide o par teve a oportunidade de contar com a ajuda do pai de uma criança, criando, assim, a envolvência da família no progresso de ensino da mesma. Este dirigiu-se à sala de atividades do grupo e, em conjunto com as estagiárias, educadora cooperante construiu a pirâmide que de seguida foi decorada pelo grupo de crianças. Assim sendo, na referida atividade, o par pedagógico teve em conta um dos objetivos explanados nas OCEPE (1997) que se relaciona com o incentivo que é dado às famílias para participarem no processo educativo, estabelecendo relações de efetiva colaboração. Contudo, devido ao grau de motivação do grupo por estarem a realizar uma atividade com um pai e à realização de diversas atividades em simultâneo no interior da sala de atividades, a tríade não teve oportunidade de colaborar tanto com o familiar como era desejado.

Uma outra atividade realizada pela estagiária relacionada com o projeto, foi a dinamização de uma hora do conto, onde a história contada às crianças

abordava alguns dos animais característico de Africa. A leitura do referido conto – *O Cuquedo* – foi realizada através da dramatização de fantoches, explorando assim, uma nova técnica de teatralização (cf. Anexo A – VI).

A presente atividade teve como principal objetivo iniciar a dinamização da área da biblioteca. Ao longo das observações realizadas, a mestrande teve oportunidade de verificar que o grupo de crianças não tinha brincadeiras apropriadas para a área da biblioteca quando estavam explorar livremente a mesma. Neste sentido, o par tinha como objetivo construir um fantocheiro para introduzir na referida área, uma vez que este não existia na sala de atividades. Contudo, este objetivo não foi cumprido, uma vez que existia um material deste tipo arrumado e que pertencia à educadora cooperante, deste modo, o fantocheiro foi reaproveitado e por isso, as estagiárias apenas tiveram de construir os diferentes fantoches e os cenários.

Deste modo, foram construídos diversos fantoches que representavam as personagens existentes no conto, bem como o cenário de uma savana, espaço onde se realizava a ação do mesmo. Para a dinamização da atividade, a estagiário pôde contar com a colaboração do seu par na manipulação dos fantoches e da educadora cooperante como narradora do conto.

No final da dramatização, a estagiária realizou uma síntese de ideias com grupo de crianças, questionando-os se reconheciam os animais e o espaço da ação, onde obteve uma resposta correta de todos os elementos do grupo, o que prova o desenvolvimento dos conhecimentos do mesmo. De seguida, foram selecionadas três crianças de cada vez para realizarem o recontar do conto, utilizando a mesma estratégia desenvolvida pela tríade, onde uma das crianças era o narrador, enquanto as outras duas manipulavam os fantoches (cf. Anexo B – *Cuquedo*). Neste momento, foi notável a motivação demonstrada pelo grupo, uma vez que as crianças selecionadas para narradores sabiam a sequência do conto, não necessitando do apoio do adulto pra realizarem o recontar do mesmo.

Após a colocação do fantocheiro e dos referidos fantoches na área da biblioteca, foi notável o melhoramento das atitudes das crianças no interior

desta área, uma vez que realizavam com frequência o recontar do conto, recorrendo aos materiais disponibilizados.

Neste momento será analisada uma atividade isolada que foi dinamizada pela mestranda na hora das ciências, realizada no atelier de culinária (espaço da instituição reservado para este tipo de atividades) e que teve como principal objetivo conceber sabonetes com as crianças (cf. Anexo A - VII), importa referir que a mesma se manifestou como sendo uma surpresa, onde as crianças não conheciam o resultado final das mesmas. É de salientar que a presente atividade experiencial foi a primeira a ser desenvolvida pela estagiária.

Para a realização da presente atividade a formanda dividiu o grupo de crianças em duas partes de modo a conseguir perceber quais as conceções de cada uma das crianças, sendo mais fácil proporcionar que todas participassem ativamente na atividade e responder a todas as questões levantadas, sendo esta uma prática da metodologia do Movimento da Escola Moderna.

Inicialmente a formanda recolheu e organizou, no espaço mencionado, todo o material necessário à realização da mesma e selecionou as crianças pertencentes ao primeiro grupo. Da primeira vez, como se pode verificar nos comentários tecidos pelo par pedagógico e pela educadora cooperante na narrativa colaborativa realizada (cf. Anexo A – VIII), a atividade não correu como planeado, uma vez que a glicerina utilizada para a realização da mesma solidificou bastante rápido, tendo a mestranda de encontrar uma solução. Deste modo, solicitou a colaboração do seu par que agrupou três crianças que foram aquecer, novamente, a glicerina. Com o grupo seguinte, este contratempo já não se verificou, uma vez que a glicerina quente foi colocada de imediato na forma do sabonete, onde já continha a essência e a mistura de cores desejada por cada uma das crianças. Importa referir que a mestranda tinha em sua posse três diferentes cores (amarelo, azul e vermelho) e uma tabela de dupla entrada que mostrava quais as cores e a sua quantidade para formar novas cores. Aqui decorreu um momento de reflexão na ação, sendo que uma prática sustentada resulta “numa reformulação da própria acção”

(Alarcão, 1996, p. 16). No final da atividade os sabonetes ficaram a solidificar e, posteriormente, foram colocados em sacos individuais para que cada criança levasse, para casa, consigo o seu sabonete.

Uma outra atividade isolada, de grande importância, que foi realizada pela estagiária surgiu a partir das necessidades encontradas no grupo de crianças. A díade teve a oportunidade de observar que existiam crianças que não percebiam o conceito de número, uma vez que não eram capazes de compreender que o número sete, por exemplo, era composto por sete elementos e não apenas pelo sétimo elemento, ao mesmo tempo que não conseguiam realizar pequenas somas. Assim, e após uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas na Unidade Curricular de Didática da Matemática, a mestranda desenvolveu a presente atividade recorrendo a um material estruturado de tipo cuisenaire (cf. Anexo A – IX). Este tipo de material, para além do desenvolvimento da lógica matemática possui um grande valor na educação sensorial, visto que as peças são construídas com um material de fácil manipulação e de diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação (cf. Anexo B – Cuisenaire).

Deste modo, importa referir que a mestranda realizou a presente atividade apenas com meio grupo, tendo a outra metade realizado com o seu par pedagógico. Inicialmente, as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente o material para se familiarizarem com o mesmo, realizando, espontaneamente, as primeiras descobertas. Aqui as crianças começaram por construir composições planas e de seguida em posição vertical, representando casa, muros, linhas-férreas, pessoas, entre outros. De seguida, uma das crianças afirmou que “Todas as peças azuis são do mesmo tamanho, mas a barra verde (6) é maior que a vermelha (2)” (Criança I.), assim a mestranda interrogou-a colocando a questão, “Então de quantas barras vermelhas precisas para ficar do mesmo tamanho que uma verde?”, foi então que a criança em questão iniciou a sua exploração, tendo em conta o sentido de número.

Posteriormente a este momento, a estagiária solicitou às crianças que colocassem as diferentes peças por ordem crescente, colocando diversas questões, como por exemplo “Qual a peça maior?”, “Qual a peça mais pequena?”, “Qual a terceira peça maior?” e “Qual a quarta peça mais pequena?”. Deste modo, as crianças teriam de realizar diversas comparações ao mesmo tempo que ordenavam as peças, sendo estas duas das atividades pré-numéricas defendidas por Jean Piaget. Após a referida ordenação, a mestranda mostrou às crianças que a peça vermelha (2) era igual a duas peças brancas (1) e que a peça amarela (3) era igual a três peças brancas e assim sucessivamente. Através da estratégia descrita, a formanda foi capaz de demonstrar às crianças que cada peça equivalia a um número, e que se juntássemos variadas peças, além de obtermos tamanhos iguais a outra barras, também obteríamos, como resultado, diferentes números. Assim sendo, iniciou aqui o conceito de adição de diferentes quantidades, obtendo excelentes resultados por parte das crianças e observando, simultaneamente, uma facilidade de cálculo mental da criança M. e A.

Para finalizar a atividade em questão, foi realizado um registo, onde as crianças observavam as parcelas e tinham que as representar seguindo uma legenda com as cores das barras do cuisenaire.

Para além das atividades realizadas entre o par pedagógico, realizaram-se atividades de cooperação entre todas as estagiárias da Escola Superior de Educação do porto que estão inseridas no contexto em questão, entre elas a dinamização de uma manhã recreativa para todas as crianças da valência de creche e Jardim de Infância através da leitura de um conto – *Quiquiriqui* – musicado (cf. Anexo A – X).

Na presente atividade, as estagiárias reuniram-se e, utilizando diversos materiais do dia-a-dia, musicaram o conto que foi apresentado às diversas salas, para tal, puderam contar com a ajuda de dois docentes da instituição da sua formação.

A atividade desenvolveu-se no ginásio da instituição e foi dividida em três diferentes partes, desta forma foi possível existir uma diferenciação

pedagógica para as salas de creche e para as salas de jardim de infância, uma vez que as pequenas atividade eram distintas para as diferentes valências.

No momento em que as crianças entravam no espaço dedicado ao desenvolvimento da atividade, estava a tocar uma música referente ao tema do livro – o pintainho – e as estagiárias solicitavam que as crianças estivessem atentas à letra da música para que as pudessem questionar de seguida. Assim, quando todas as crianças estavam sentadas nos devidos lugares e em silêncio, a música era desligada e questionava-se a mesma sobre a música que ouviram, dando assim o mote para o conto. Durante a leitura do conto, realizada pela docente Ana Cristina, da Escola Superior de Educação do Porto, as estagiárias reproduziam o som que envolvia o conto num ambiente sonoro característico do espaço onde se desenvolvia a ação.

De seguida, para as crianças da creche foi realizada uma coreografia, simples, que as estagiárias dançavam e as crianças tinham de imitar, contudo, esta estratégia não decorreu como planeado uma vez que não houve uma grande adesão por parte das crianças, onde, maior parte das mesmas ficou quieta, batendo apenas palmas. No que diz respeito à atividade realizada para as crianças da valência de jardim de infância, esta tinha como objetivo que cada sala levasse para o seu interior o *Quiriquiqui* apresentado no conto, ou seja, cada criança iria realizar o seu *quiriquiqui* através da técnica de carimbo da mão. Deste modo, cada um dos grupos da referida valência construiu uma faixa com as diversas pinturas e colocou-a exposta no interior da sua sala de atividades.

De forma a existir uma interação das crianças com o meio natural, e a explorar a educação sensorial, tão importante nestas faixas etárias, as estagiárias proporcionaram o contacto com pintainhos reais, onde as crianças tiveram a oportunidade de os tocar e acariciar. Sem dúvida que este foi o momento mais importante de todo o processo, uma vez que grande parte das crianças nunca tinha tocado num pintainho, ficando imensamente curiosas com o facto de os mesmos “serem tão fofinhos e maciínhos” (Criança T.). Para

terminar a referida atividade, foram lançados vários balões amarelos representativos do pintainho abordado no conto.

Tendo em conta o que foi exposto no presente capítulo, torna-se fulcral realizar uma referência do que acarreta este processo minucioso e alargado que se caracteriza a planificação e desenvolvimento de atividades educativas. Assim sendo, as atividades em contexto de jardim de infância abarcam todo o tipo de conhecimento sobre o ambiente organizativo, o público-alvo e as condições educativas. Neste sentido, planificar a ação educativa envolve o desenvolvimento de aprendizagens integradas nas crianças de forma adequadas nos diversos domínios curriculares, implica recorrer a estratégias e recursos diversificados, articular objetivos, estratégias e avaliação, integrar as propostas das crianças e imprevistos, traduzindo-se em atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.

REFLEXÃO FINAL

No presente capítulo, a mestrandanda irá refletir sobre o contributo do estágio e das diferentes unidades curriculares, do presente ano letivo, para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais e, simultaneamente, identificar as potencialidades e constrangimentos encontrados, mobilizando de forma adequada os pressupostos teóricos relevantes, mencionados anteriormente no capítulo I.

Deste modo, importa salientar que desenvolvimento do processo de ensino, de aprendizagem e de formação, apesar de ser individual, operou-se tendo em conta não só o outro elemento do par pedagógico, como também a Orientadora Cooperante e o Supervisor Institucional, bem como os demais intervenientes que integram a equipa educativa e os restantes docentes na instituição de formação e as alunas que integram a turma de mestrado.

Assim sendo, importa referir que a Unidade Curricular (UC) de *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar* tem como objetivo promover a construção de saberes profissionais referentes ao contexto referido, através da responsabilização e do compromisso progressivo pela ação docente. Nesse sentido, importa mencionar quais as competências preconizadas no programa da UC, de modo a verificar a evolução progressiva das mesmas. Deste modo, em primeira estância destaca-se a mobilização dos “saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem” (Programa UC, 2014, p.1) onde se enquadra a Unidade Curricular de *Projeto Curricular Integrado na Educação*. Esta UC apresenta-se articulada de forma coerente com a UC em questão, no que diz respeito à conceção e ao desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo (PCG) onde o

par pedagógico desenvolveu a sua prática. Aqui, preside uma das primeiras ações fundamentais no processo de ensino aprendizagem, a destacar a observação. Esta manifesta-se na capacidade de recolher informação direta ou indiretamente sobre o ambiente educativo, nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como as características cognitivas, motoras e sócia-afetivas de cada criança, de modo a criar ações transformadoras que atendam à diferenciação pedagógica. Paralelamente a isto, não podemos esquecer o facto de um profissional educativo ter de, necessariamente, “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Programa UC, 2014, p.1). A presente competência, relaciona-se com o que é pretendido através da elaboração e avaliação de um Projeto Curricular de Grupo, ou seja, desenvolver um projeto implica detetar as necessidades e interesses do grupo, que são alvo de uma resposta através da utilização de diversas estratégias, integradas numa visão não igualitária da educação, mas pelo contrário equitativa.

Assim sendo, destaca-se o profissional ao adotar como principal premissa a capacidade de pensar e agir nos contextos atendendo a uma atitude reflexiva e indagatória mencionada no documento que discrimina o perfil de desempenho do educador (Decreto-Lei Nº 240/2001) sustenta uma outra competência registada no programa e que promove a construção de saberes profissionais, o exercício sistemático de pré, inter e pós reflexão. Neste sentido, a composição do presente capítulo, sustenta-se no referido processo reflexivo, uma vez que o educador através da capacidade de reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, aspirações, receios, constrangimentos, quadros conceptuais, produza e (re)construa o conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolve a sua própria identidade pessoal e profissional, espelhada numa coerência profissional.

De forma a “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as

competências socioprofissionais e pessoais” (Programa UC, 2014, p.1) A mestranda considera relevante destacar uma das estratégias potenciadoras do desenvolvimento profissional, a intervenção em díades. A partilha de princípios essenciais e uma filosofia subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem entre o par pedagógico, constituiu, na primeira característica observável e específica da díade de formação. Durante o desenvolvimento da prática pedagógica, surgiram algumas divergências e constrangimentos, que se solucionaram sem a utilização de cedências nem submissões, tendo-se baseado num procedimento de negociação e reflexão de estratégias, amadurecidas num processo *continuum* de um quadro teórico e pessoal, que expandiu espaços de interseção de vários saberes e competências. A experimentação em conjunto, transposta num esforço comum, envolvia o par pedagógico na resolução de problemas, que ambas assumiam como seu, não existindo apenas um ajuntamento de duas pessoas, mas sim, existindo uma colaboração recíproca e constante.

Neste sentido, a redação de narrativas colaborativas em tríade (par pedagógico e orientadora cooperante) assumem-se como modos de explicitação como a experiência vivida molda a identidade profissional dos intervenientes no presente processo. Ao longo do estágio, o par de estagiárias redigiu quatro narrativas colaborativas decorrentes do diálogo, enquanto meio mediador da valorização da capacidade de escuta de si mesmo e dos outros (par e educadora cooperante), obtendo como resultado uma proximidade à realidade que resulta na construção dos sentimentos vivenciados pelo confronto de diferentes discursos. Também a construção de um diário de formação, individual, contribuiu para um equilíbrio adequado sobre a vivência e a sua respetiva interiorização. Assim sendo, o registo de ocorrências significativas passíveis de reflexão, contribuiu para uma teorização da experiência que decorre da sua observação, ação e reflexão efetuada à luz dos referenciais teóricos.

No que reporta para a ação indagadora do educador, quando assente na reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, promove a sua transformação

na procura de uma maior justiça, participação e igualdade de oportunidades para todos, pela orientação da reflexão e experimentação. Aqui, salienta-se o papel da supervisora institucional enquanto sujeito potenciador da problematização/reflexão dos processos educativos. A intervenção desta pressupõe um acompanhamento constante e a criação de uma atmosfera de diálogo reflexivo e abertura à incerteza e aceitação do outro, favoráveis à consciencialização e problematização da ação profissional.

No seguimento dos pressupostos apresentados anteriormente, importa agora salientar o contributo das diversas tipologias das aulas, que acarretaram para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais. Tanto as aulas teórico-práticas e seminários como na prática supervisionada, basearam-se num processo de desenvolvimento *continuum* progressivamente mais transparente e complexo, no que se concerne ao desenvolvimento da capacidade de atuar e de refletir sobre os contextos na prática, caracterizados pela imprevisibilidade, complexidade e mutabilidade.

Refletindo, neste momento sobre as competências mobilizadas para o desenvolvimento das atividades, assim como os resultados das mesmas, é importante salientar o conceito presente ao longo da intervenção efetuada, a observação. Como referido nos capítulos anteriores, este processo invoca a recolha de informação sobre todas as dimensões que fazem parte da organização do ambiente educativo assim como das características dos seus intervenientes. A presente etapa desenvolve-se segundo uma sequência lógica sendo transversal a todo o processo de intervenção pedagógica, sem a qual não seria possível obter informações sobre as necessidades, interesses e resultados de aprendizagem evidenciados pelo grupo, que permitiram elaborar semanalmente planificações e, simultaneamente, construir o Projeto Curricular de Grupo já mencionado.

No que diz respeito ao processo de construção das planificações, as mesmas eram perspectivadas e desenvolvidas tendo como pressuposto o modelo curricular defendido pela orientadora cooperante, onde as atividades inseridas no projeto de sala eram encaradas pelo par como instrumentos

sociais de representação, curiosidade, descoberta e apropriação, consequentemente de uma compreensão mais profunda do respetivo tema do projeto, o planeta terra, segundo os interesses do grupo.

Neste sentido, as paredes da sala funcionavam como expositores dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, onde se podiam encontrar o conjunto de mapas de registo que auxiliavam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Aqui destaca-se a “Teia de Projeto” onde as crianças verbalizam as suas opiniões sobre o que gostariam de realizar e saber sobre o projeto de grupo, bem como o quadro da “Assembleia de Grupo”, onde são registadas as atividades que as crianças gostaram ou não de realizar durante a semana, e o que gostariam de realizar na semana seguinte. O diálogo proporcionado de modo a efetuar o registo, facilitou o desenvolvimento da capacidade critico-reflexiva e de argumentação na criança, ao mesmo tempo que estimula a concentração e desenvolve competências comunicacionais. A última coluna do quadro referido traduz-se numa estratégia potenciadora para a planificação de atividades futuras seguindo os interesses do grupo. À medida que a construção das planificações semanais ocorriam, o par pedagógico detinha nas suas múltiplas ascensões o desenvolvimento holístico da criança, operando desta forma, uma pedagogia diferenciada sustentada no conhecimento das crianças e no contexto educativo, facilitadoras do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor de forma equilibrada. Assim, a díade, teve a oportunidade de observar a grande importância de, no momento da planificação das diversas atividades, ter em conta as necessidades, interesses das crianças, de forma a que todas as atividades sejam motivadoras para o grupo.

Direcionando agora um olhar para os fatores condicionantes das práticas pedagógicas, importa referir que, de um modo geral, a instituição proporcionou à díade ótimas condições, colocando à disposição todos os seus espaços e recursos. Contudo, a questão de flexibilidade da planificação, é muitas vezes condicionada pela falta de espaços, dado o número de salas que disponibilizam dos mesmos. O grupo de crianças em questão aprecia

atividade no espaço exterior, contudo, não existe no contexto em questão nenhum espaço exterior coberto ou resguardado das épocas de maior calor ou de chuva. Por fim, importa salientar que, dada a amplitude do Projeto de Grupo, as atividades ficaram condicionadas em termos temporais, ou seja, foi necessário criar atividades de pequena duração, para que o grupo tivesse oportunidade de conhecer os restantes continentes, apesar, de mesmo assim, não se ter sido cumprido este objetivo final de explorarem todos os continentes.

Neste momento, imporá salientar que grande parte das atividades apresentadas durante a prática pedagógica foram realizadas em grande grupo, o que favoreceu o confronto de ideias, opiniões e procura de soluções para os conflitos, através da democracia estimulando no grupo de crianças valores de tolerância, compreensão e respeito pela opinião do outro.

Em suma, a problematização das exigências da prática profissional desenvolvida de forma fomentada e reflexiva atende a um princípio importante, subjacente a todo o processo de formação, a destacar a aprendizagem ao longo da vida. A componente crítica da educação implica ao profissional ser capaz de analisar e de entender o que se passa atendendo a referenciais teóricos como legais, no entanto essa capacidade é acompanhada pela dimensão ética, que consiste em saber conviver, na solidariedade, no respeito pela diferença e semelhança do outro espelhado em nós. Deste modo, as dimensões referidas necessitam de uma sistemática atualização tendo em vista as grandiosas mudanças realizadas na sociedade.

Referências

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In: ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Carr, W., Kemmis, S. (1988). “Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-acción en Información del profesorado”. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

Coll, C. (2008). “Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem” (pp. 107-127). In: COLL, C. (org.), MARCHESI, A., PALACIOS, J. et al (2008). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.

Diogo, F. (2010). “Desenvolvimento Curricular”. Angola: Plural Editora, Coleção Universidade - Ciências da Educação.

Estrela, A. (1986). “Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores”. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

Estrela, A. (1994). “Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores”. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.; Estrela, A. (1978). "A técnica dos incidentes críticos no ensino". Lisboa: Estampa.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). "Educar a Criança" (5ª ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Katz L., Chard, S. (1997). "A abordagem de projecto na Educação de Infância". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (1996) "A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – relato de uma experiência de formação da equipa educativa". In Oliveira-Formosinho, J. (1996) "Educação pré-escolar – a construção social da moralidade". Porto: Porto Ed

Lino, D. (2007). "O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia". In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). "Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação". Porto: Porto Editora, 3ª edição

Máximo-Esteves, L. (2008). "Visão Panorâmica da Investigação-Ação". Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997) "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar". Lisboa. Departamento de Educação Básica

Niza, S. (2007). "O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa". In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). "Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação". Porto: Porto Editora, 3ª edição.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). "Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação". Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (1996). "Educação pré-escolar: A construção social da moralidade". Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2004). "O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação" (pp. 81-93). Lisboa: Análise Psicológica.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2011). "O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação#". Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). "O espaço na Pedagogia-em-Participação". In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). "O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação". (pp. 9-69). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (2002) "Investigar a nossa prática. Reflectir e investigar sobre a prática profissional". Lisboa: APM

Ribeiro, D. (2013) "Ficha Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar". Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Porto: Esse/IPP

SANCHES, I. (2005). "Compreender, Agir, Mudar, Incluir – Da investigação-ação à educação inclusiva" (nº. 5, pp. 127-142). Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Trindade, V. (2007). “Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)”. Lisboa: Universidade Aberta

Vasconcelos, T., et al (2012). “Trabalho por projectos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias”. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Vasconcelos, T. (1997). “Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana”. (pp. 25-39). Porto: Porto Editora

Vayer, Pierre (2003). “Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades”. Porto: Porto Editora

Zabalza, M. (2003). “Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola”. Porto: Edições ASA.

WEBGRAFIA

Direção do Colégio Novo da Maia (2012) “Projeto Educativo”. Disponível em: http://colegionovodamaia.pt/site/?page_id=172

Vieira, F., Moreira, M. (2011). “Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora”. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da Republica nº 201/2001 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei Nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da Republica nº 201/2001 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei Nº 3/2011 de 7 de janeiro. Diário da Republica nº4 – I série A. Ministério da Educação

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 3 A 7 DE JANEIRO DE 2011							
<div>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:<ul style="list-style-type: none">- Entreajuda ;- respeito pelo outro;- R.: dificuldade na motricidade fina e na concentração- T.: Dificuldade ba aceitabilidade de situações inesperáveis/indesejáveis</div> <div>Interesses evidenciados:<ul style="list-style-type: none">- Participação no carnaval de projeto com os respetivos disfarces e construção dos mesmos.</div>	Instituição: Colégio Novo da Maia Grupo: 5B		Equipa Educativa: Educadora: Sofia Lisboa Assistente Técnica: Carla Estagiárias: Ana João Silva e Juliana Monteiro			<div>Comentário [D1]: Andam 3 anos atrasadas!!!! Têm que estar com mais atenção!...</div>	
	Objetivos de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none">• Demonstrar capacidades de raciocínio, de verbalização do pensamento e construção da comunicação.• Refletir em grupo.• Reconhecer os números.• Identificar características individuais, consciencializando-se das suas capacidades e dificuldades.• Explorar vários segmentos do corpo.• Experimentar a construção de objetos tridimensionais através de diferentes materiais e texturas.						
	PLANO DE AÇÃO						
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA
	M A N H Ã	Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas.	Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas.	Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas	Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas		Acolhimento / Canção dos bons-dias Exploração livre das áreas
	Filosofia para crianças: Óculos mágicos. A educadora inicia a atividade dando um par de óculos a cada uma das	Início da realização do quarto do SID. Colocação das paredes exteriores em cartão. Recolha de	Inglês (9:00)* Finalização da realização dos adereços para o Carnaval do projeto	Carnaval do Projeto	Carnaval		

Comentário [D1]: Andam 3 anos atrasadas!!!! Têm que estar com mais atenção!...

<p>- Construção do quarto do SID na sala de atividades.</p> <p>- Hora do conto com a exploração de um livro sobre o carnaval.</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados:</p>	<p>crianças. Estas deverão estar sentadas em roda e no centro desta estará um objeto que as crianças terão de identificar. De seguiras as mesmas irão colocar os <i>óculos mágicos</i> e dirão o que veem de diferente. Assim, os óculos irão permitir que as crianças usem a criatividade para imaginar um objeto que não está presente, o que irá refletir as suas emoções e pensamentos.</p> <p>**Preparação dos adereços para o Carnaval. Metade do grupo irá disfarçada de cientista e os restantes de Planetas Terra. Nesse sentido, para os primeiros é necessário a criação de uma lupa e de um</p>	<p>trabalhos individuais realizados pelas crianças ao longo da semana anterior para colocar no portfólio.</p> <p>Expressão musical e dramática (11:00/12:00)*</p>	<p>Hora do Conto: “Elmer”</p>		
--	--	---	-------------------------------	--	--

		teclado de um computador e para s segundos é preciso construir um planeta Terra em cartão. Os continentes do planeta serão impressos e colados no cartão previamente pintado de azul.				
		HIGIENE/ALMOÇO				
	T A R D E	<p>Registo individual da sessão de filosofia no “livro dos aventureiros”</p> <p>Expressão musical e dramática (14:30/15:30)*</p>	<p>Lengalenga / jogo de movimento: “Tenho um palhaço”</p> <p>Expressão motora (14:45 / 15:35)</p>	<p>Ficha sobre a história, onde as crianças terão de estabelecer uma correspondência entre o número que está no interior de cada quadrado do Elmer e a cor correspondente na legenda ao lado.</p>	<p>Informática: Exploração de um conjunto de jogos referentes ao projeto de grupo relacionado com o SID.. (http://pbskids.org/sid/games.html)</p>	<p>Assembleia de turma. Requisição dos livros da Biblioteca Vai e Vem.</p> <p>Análise do quadro de comportamentos.</p> <p>Em grande grupo, as crianças irão observar o quadro de comportamentos preenchido ao longo da semana e deverão ser capazes de identificar quais as crianças que terão direito a prémio ou não (o que anteriormente ficou</p>

						acordado foi que apenas com 5 bolinhas verdes haveria direito a prémio).
<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestão do grupo: A realização dos adereços para o carnaval é realizada em pequeno grupo. A realização da ficha, a informática bem como a requisição dos livros é realizada individualmente. As restantes atividades são todas realizadas em grande grupo. Gestão do espaço: A atividade de Expressão Musical e Dramática é realizada na <i>Toca dos Sons</i> A Expressão Motora é trabalhada no ginásio da instituição. O inglês é abordado na biblioteca. O carnaval do projeto e o carnaval irão decorrer no ginásio. As restantes atividades serão realizadas na sala de atividades do grupo. Gestão dos materiais: Óculos e objeto para a filosofia para crianças. Cartão, tintas, folha de acetato e papel autocolante para os adereços. Cartão para a construção do quarto do SID. Livro “Elmer” e ficha correspondente para a hora do conto. 						
<p>Responsável pela dinamização das atividades: Educadora Sofia Lisboa *Docente especializada na área</p>						

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - 9 A 13 DE JUNHO DE 2014

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</p> <p>Área de formação pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipe - Promover valores de amizade, partilha e cooperação - Prestar mais atenção nos momentos de partilha de conhecimento em grande grupo - F. respeitar as regras propostas pelas estagiárias - Algumas crianças necessitam de trabalhar o grau de concentração nas atividades <p>Área de Expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças necessitam de trabalhar a 	<p>Instituição: Colégio Novo da Maia Grupo: 5B</p>	<p>Equipa Educativa: Educadora: Sofia Lisboa Assistente Técnica: Carla Teixeira Estagiárias: Ana João Silva e Juliana Monteiro</p> <p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar para a moralidade e para diferentes valores; • Promover o respeito pela opinião do outro; • Fomentar o debate e o espírito crítico; • Estimular a identificação do eu; • Promover situações de comunicação e de interpretação não verbal; • Desenvolver a linguagem oral através da expressão do pensamento individual. • Conhecer a gastronomia do Japão; • Proporcionar situações em que as crianças possam pesar e medir quantidades; • Explorar diversos materiais; • Desenvolver e controlar a motricidade fina; • Fomentar a curiosidade sobre o desenvolvimento do projeto de grupo; • Proporcionar diferentes saberes sobre o mundo; • Oportunidade de explorar livremente dois jogos tradicionalmente chineses; • Alargar os saberes sociais; • Desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico; • Desenvolver a atenção e concentração; • Desenvolver a motricidade global; • Realizar jogos de movimento;
--	--	--

<div>capacidade de memorização</div> <div>Domínio de matemática:<ul style="list-style-type: none">- F. e R. precisam de trabalhar mais o subitizing- Reconhecer os números que identificam os livros da biblioteca</div> <div>Domínio da expressão musical:<ul style="list-style-type: none">Aprender a letra da nova música dos bons dias</div> <div>Domínio da expressão motora:<ul style="list-style-type: none">- Mais tempo para treinar os recortes e toda a motricidade fina- Trabalhar o subdomínio de deslocamentos e equilíbrios- Aprender a respeitar o ritmo dos colegas</div> <div>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:<ul style="list-style-type: none">- Realizar síntese de ideias/acontecimentos</div> <div>Domínio de expressão</div>	<ul style="list-style-type: none">Promover a realização de percursos em que as crianças desenvolvam diversas destrezas, como por exemplo, rastejar, saltar a pés juntos, subir o espaldar					
	PLANO DE AÇÃO					
	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<div>Acolhimento / Canção dos bons-dias^A</div> <div>Exploração livre das áreas^B</div> <div>Elaboração dos adereços para a Festa de Final de Ano^B</div> <div>Ensaio para a festa de final de ano^B</div>		Feriado	<div>Acolhimento / Canção dos bons-dias^{A2}</div> <div>Exploração livre das áreas^B</div> <div>Inglês^A</div> <div>Manhã recreativa: <i>Quiquiriqui</i>^{A4} (Anexo 1)</div>	<div>Acolhimento / Canção dos bons-dias A1</div> <div>Exploração livre das áreas B</div> <div>Informática: http://culturas.colorir.com/china/^{C1}</div> <div>Tangram / Micado (Anexo 3)^{B3}</div>	<div>Acolhimento / Canção dos bons-dias^{A2}</div> <div>Exploração livre das áreas^B</div> <div>Expressão motora (Anexo 5)^{A1}</div> <div>Oficina das ciências: Sushi (Anexo 6)^{B3}</div>	
T A R D	HIGIENE/ALMOÇO					
	<div>Expressão musical e dramática (14:30/15:30)^A</div>	Feriado	<div>Ensaio para a festa de final de ano^A</div> <div>Tinta-da-china (Anexo 2)^{A3}</div>	<div>Filosofia para crianças: <i>O que é ser bom e ser mau?</i> (Anexo 4)^{B2}</div>	<div>Assembleia de turma^A</div> <div>Requisição dos livros da Biblioteca Vai e Vem^C</div>	

<p>dramática:</p> <ul style="list-style-type: none">- Visualizar mais teatros de fantoches de modo a facilitar o jogo dramático- Recontar histórias através de imagens <p>Domínio da expressão plástica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar mais dobragens de papel, como origamis <p>Interesses evidenciados:</p> <p>Área de conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explorar o continente asiático- Conhecer a gastronomia tradicional deste continente- Conhecer os jogos praticados neste continente <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da expressão dramática:</p> <ul style="list-style-type: none">- Criação de diferentes	E			<p>Continuação do registo da visita da chinesa ^{C2}</p>		<p>Análise do quadro de comportamentos ^A</p>
--	----------	--	--	--	--	---

<p>cenários para o fantocheiro</p> <p>Domínio da expressão motora:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar jogos de equipa- Oportunidade de realizar a co-planificação dos exercícios <p>Resultados de aprendizagem evidenciados:</p> <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da expressão plástica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Conseguem utilizar a quantidade certa de cola/tinta;- Apresentam maior facilidade em atividades minuciosas;- Apresentam capacidade de observação de pormenores na reprodução de pinturas; <p>Domínio da Matemática:</p>					
--	--	--	--	--	--

- Algumas crianças já demonstram cálculo mental;
- Algumas crianças conseguem construir sequências autonomamente;
- Apresentam grande capacidade de classificação e organização de elementos;

Domínio da expressão motora:

- Demonstram maior organização nos jogos de equipa

Domínio da expressão dramática:

- O grupo realiza dramatizações no fantocheiro, utilizando as personagens que criamos

Área de formação pessoal e social:

- Demonstram valores subjacentes ao contexto relacional
- As crianças melhoraram, a manipulação correta dos talheres;

--	--	--	--	--	--

- Quase todas as crianças já são capazes de apertar os cordões autonomamente					
Recursos pedagógicos: Gestão do grupo: A – Atividades em grande grupo B – Atividades em pequeno grupo C – Atividades individuais <ul style="list-style-type: none">• Gestão do espaço: Expressão musical e dramática – <i>Toca dos sons</i>; Expressão motora – ginásio; Inglês – biblioteca; Oficina das ciências – Atelier de culinária; todas as restantes atividades serão realizadas na sala de atividades• Gestão dos materiais: Tinta-da-china: tinta-da-china, pena, tela; Tangram: 1 tangram; Micado: 1 micado; Expressão Motora: utilizados 4 cones, 1 túnel, 1 mesa, 1 colchão e 1 banco sueco, cd com musica calma e a aparelhagem de som.					
Responsável pela dinamização das atividades: 1 Estagiária Ana João Silva 2 Estagiária Juliana Monteiro 3 Díade 4 Grupo de estagiárias da ESE Inglês – Professora Rita Vaz Expressão musical e dramática – Professora Cátia Sousa As restantes atividades serão realizadas sob a responsabilidade da Educadora Sofia Lisboa					

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Sofia Lisboa

Sala : 5B

Díade: Ana João Silva

Data da observação:

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

No centro de estágio onde estou inserida, cada sala de atividades tem um projeto de grupo escolhido pelas crianças, na sala onde estou a estagiar o projeto é a exploração do sistema solar. As crianças em conjunto com a educadora já exploraram todos os planetas bem como o espaço, ficando para último o planeta Terra, onde vão explorar cada continente. Neste sentido, o continente escolhido pelas crianças para ser o primeiro a ser explorado foi Africa. Para iniciar esta exploração a educadora cooperante sugeriu que uma atividade motivadora para as crianças seria a visita de um africano à sala de atividades. Assim sendo, eu irei disfarçar-me de africana, pintando a cara, colocando uma peruca e vestindo roupas costuradas com tecidos africanos.

Atividade pedagógica

A visita de um africano

Como referi a cima, esta atividade consiste na visita de um africano a quem eu irei dar corpo. Deste modo, irei fazer uma breve apresentação do continente africano, transmitindo alguns conhecimentos básicos sobre o respetivo continente. Para a realização desta atividade realizei um guião com a informação recolhida (ver anexo 1). Durante a apresentação irei mostrar algumas fotografias que retratam a vida e a geografia do continente, bem como o manuseamento de dois instrumentos característicos do mesmo, sendo que um deles (o djambé) as crianças poderão explorá-lo livremente.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Área de conhecimento do mundo;

Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral;

Área de formação pessoal e social

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Educação multicultural;
- Conhecer algumas tradições do continente africano;
- Saber quais os oceanos que banham este continente e o número de países que fazem parte dele;

- Conhecer um pouco a cultura deste continente;
- Fomentar o diálogo

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para esta atividade irei disfarçar-me de africana para motivar as crianças com algo novo e durante o meu discurso irei mostrar algumas imagens que irei intitular de fotografias bem como dois instrumentos musicais característicos do continente em questão (a vuvuzela e o djambé)

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A maior dificuldade que terei de ultrapassar é conseguir cativar todas e cada uma criança para o que estou a dizer, fazendo com que estejam atentos e realmente consigam apreender a informação. Deste modo, pretendo motiva-las fazendo várias questões ao longo da apresentação, permitindo a participação de todo o grupo.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

No meu ponto de vista, o mais relevante de ser observado será a interação com as crianças, bem como o entusiasmo que as mesmas demonstram durante a apresentação. Também é importante observar se a estratégia funcionou e se as crianças compreenderam a informação que pretendo transmitir, para saber se no futuro poderei utilizar esta estratégia.

Anexo 1

Guião – Visita de um africano

Olá amiguinhos!

Então estão todos bons e bem dispostos?

Que acham que eu estou aqui a fazer?

Isso mesmo, eu sou a Muteteli e venho cá falar-vos um pouco sobre o continente africano. Já ouvi dizer que vocês são uns meninos muito curiosos por isso espero conseguir que vocês aprendam muita coisa sobre o lindo continente onde eu vivo.

Para eu poder dizer-vos tudo vocês tem de estar a caladinhos e com atenção, é que eu não posso demorar muito tempo porque tenho o meu camelo lá fora para voltar para a minha casa depois de estar aqui um bocadinho convosco.

Estão prontos para conhecer um bocadinho o continente africano?

África é um continente gigantesco constituído por 54 países e onde se fala mais de 1000 línguas diferentes. Por ser um continente tão grande podemos encontrar desertos muito quentes e secos, praias tropicais e selvas bastante húmidas. Eu trouxe aqui algumas fotografias para vocês verem. (procurar no meio das roupas). Enquanto passei pelas selvas encontrei varias manadas de animais, como por exemplo elefantes, zebras, girafas e nas praias ou desertos encontrei vários camelos.

O continente africano é tão grande que precisa de dois oceanos e ainda um mar para o banhar. Assim sendo, este continente é banhado a norte pelo mar mediterrâneo, a ocidente pelo oceano atlântico e a oriente pelo oceano indico.

Vocês sabiam que o norte de africa é a região mais antiga do nosso planeta? Aqui viveram os faraós do Egipto que construíram as famosas pirâmides.

Pois é, o continente africano é muito rico, nele podemos encontrar muitos minerais como ouro, platina, petróleo e cobre. É neste continente que se encontra o maior produtor de diamantes do mundo.

E as pessoas de africa? Como acham que elas vivem? As pessoas africanas, maior parte delas, vive em grupos a que se dá o nome de tribo. Cada tribo tem a sua maneira de vestir e falar. Como podem ver nesta fotografia, a tribo de Masai usa roupas muito coloridas e as mulheres usam grandes colares e brincos feitos de contas.

E as crianças? Vocês acham que os meninos brincam e vão à escola como vocês? Claro que sim, as crianças deste continente gostam muito de brincar e vão à escola para a aprenderem coisas novas como vocês.

Vocês sabiam que no ano de 2010, o mundial de futebol decorreu no mau país? Nessa altura um dos instrumentos musicais que nós usamos para dançar foi espalhado por todo o mundo e eu tenho aqui um comigo para vos mostrar. (mostrar vuvuzela) Alguém conhece este instrumento? Chama-se Vuvuzela e toca-se assim (mostrar). Querem mexer neste instrumento? Vocês não podem é tocar porque isto toca-se com a boca e por isso so o dono é que pode tocar.

Mas eu tenho aqui outro instrumento do meu continente para mostrar-vos. Alguém conhece este? (mostrar djambé). Este instrumento é muito conhecido porque faz um som muito engraçado (mostrar). Querem tocar um bocadinho? (exploração livre)

Bem, agora tenho que ir para minha casa. O meu amigo camelo já deve estar cansado de estar à minha espera. Alguém te alguma dúvida?

Até à próxima então

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Fátima Guimarães

Sala : 5B

Díade: Ana João Silva

Data da observação: 2014 / 03 / 19

Comentário [D2]: A educadora cooperante é a educadora da sala.

Professora/Supervisora da ESSE: Fátima Guimarães

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Ao longo das observações realizadas apercebi-me que as crianças realmente estão interessadas em construir um animal característico do continente africano para terem no interior da sala de atividades. Assim sendo, e depois de ter uma conversa com as crianças vi que o que elas realmente queriam era construir um camelo em tamanho real para colocar na sala de atividades, e, se possível, substituir a cadeira do responsável pelo camelo, ou seja, o responsável em vez de se sentar na cadeira (ou trono) sentava-se em cima do camelo.

Comentário [D3]: Compreendi que queriam construir.....

Atividade pedagógica

Construção de um camelo em tamanho real

Previamente foi realizada uma conversa com as crianças onde as mesmas manifestaram interesse em construir um camelo, em tamanho real, para terem no interior da sala de atividades. Assim sendo, irei mostrar várias fotografias de camelos e falar-lhes um pouco da sua fisionomia.

Comentário [D4]: caraterísticas

De seguida, depois de eles perceberem a constituição de um camelo, iremos passar para a construção do mesmo. Este camelo será construído a partir de uma estrutura em ferro, fornecida pela educadora responsável, que será revestida com cartão e jornal/revistas para que seja possível que as crianças se sentem em cima do mesmo.

Comentário [D5]: as crianças sentarem-se em cima ...

Depois de todo o camelo estar moldado com jornal, irá proceder-se à pintura do mesmo.

Deste modo as crianças ficarão a conhecer a fisionomia de um animal característico do continente que tanto os motiva a explorar.

Comentário [D6]: qual?

Comentário [D7]: interesse os levou a explorar

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Área de conhecimento do mundo;
Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral;
Área de expressão e comunicação: domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.

Comentário [D8]: a criação de objectos/Criação de objectos....

Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Comentário [D9]: questionar

Desenvolver a capacidade de passar para o real o que veem na imagem

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização desta atividade **irei recorrer ao discurso**, para explicar às crianças toda a fisionomia de um camelo, bem como as características do mesmo. No decorrer desta explicação irei mostrar algumas fotografias do mesmo.

Comentário [D10]: utilizarei uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças para explicar

Para a construção propriamente dita do animal, irei utilizar uma estrutura em ferro, fornecida pela educadora responsável, para que seja um animal onde as crianças se possam sentar em segurança. De seguida irei cobrir toda a estrutura com cartão e **modela-la** para ter a forma de um camelo **com jornais/revistas**. Posteriormente, serão utilizadas tintas para pintar o animal para que este fique próximo do real.

Comentário [D11]: Com jornais/revistas para ter a

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A maior dificuldade que terei de ultrapassar é conseguir modelar evidentemente um camelo, uma vez que, no meu ponto de vista, é um pouco complicado. Contudo, penso que consigo ultrapassar esta dificuldade, vendo bem as imagens que irei levar de camelos, e recorrendo à ajuda da educadora responsável e da minha parceira de estágio sempre que assim o necessitar. Na minha opinião, um dos objetivos do estágio é experimentar diversas estratégias para ver se funcionam, e é mesmo isso que irei fazer, arriscando.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

No meu ponto de vista, o mais relevante de ser observado será a interação com as crianças, bem como a motivação das mesmas com o decorrer da construção do animal. Também é importante observar o resultado final, para perceber se a vontade das crianças de construir um camelo foi realmente respeitada.

Anexo A – V

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Sofia Lisboa

Díade: Ana João Silva e Juliana Monteiro

Data da observação: 2014 / 04 / 13

Sala : 5B

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

No decorrer da exploração do continente africano, as crianças mostraram-se interessadas em construir um deserto egípcio dentro da sala de aula. Neste sentido, foi realizado um diálogo com as mesmas, com o objetivo de perceber o que o grupo queria construir e de que modo o queriam realizar. Após a realização deste diálogo, entendemos que as crianças pretendiam construir uma pirâmide, que envolvesse a área dos jogos, e que, no seu interior, estivessem múmias e sarcófagos (ao qual as crianças chamaram de baú das múmias) e que na área que circundava a pirâmide estivessem alguns gatos.

Atividade pedagógica

Construção de um deserto egípcio (Pirâmide, múmias, sarcófagos e gatos)

Um dos objetivos pedagógicos da educação pré-escolar, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p.16), deste modo, para a realização desta atividade foi solicitada a participação dos familiares, ao qual obtivemos uma resposta positiva por parte de um pai que se deslocará à instituição e nos ajudará na construção da pirâmide. Os restantes familiares não poderão estar presentes, mas contribuíram ao facultar alguns dos materiais necessários, como por exemplo, placas e tubos de cartão.

Num primeiro momento, serão construídos os sarcófagos e os gatos. Para a

realização destes, cada criança terá consigo um molde que terão de copiar para a cartolina e recortar, decorando, de seguida, a gosto. Os catos, irão ser colados nas costas das cadeiras da área da expressão plástica, que se encontra ao lado da área dos jogos, enquanto que os sarcófagos ficarão pendurados no interior da pirâmide.

Num segundo momento, serão realizadas as múmias, para tal será utilizado fitas largas de tecido, que estarão a imitar ligaduras, e que serão colocadas à volta das quatro cadeiras que fazem parte da constituição da área dos jogos.

Por último, será construída a pirâmide que terá como base de suporte os dois pequenos móveis que limitam a área de jogo. Assim sendo, os tubos de cartão serão colados aos armários e nele será realizada uma racha onde se irá encaixar as placas de cartão que irão servir de paredes da pirâmide. Para tal, o cartão será recortado em forma de triângulo e decorado de maneira a parecer pedra. Quando a pirâmide estiver finalizada, serão pendurados no seu interior os sarcófagos.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Área de conhecimento do mundo;

Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral;

Área de expressão e comunicação: domínio da expressão plástica

Área de formação pessoal e social

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Fomentar o diálogo;

Desenvolver a educação multicultural;

Interagir com a família;

Desenvolver os saberes sobre o mundo;

Experimentar criar objetos em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização desta atividade iremos recorrer a uma linguagem adequada à faixa

etária das crianças para explicarmos todo o processo da realização da mesma. Para a construção dos catos e sarcófagos, serão utilizados moldes em cartão, cartolinas e tintas, e para colar os catos às cadeiras da área da expressão plástica, será utilizada fita-cola dupla, e para pendurar os sarcófagos no interior da pirâmide será utilizado fio de pesca. No que diz respeito À construção da pirâmide, iremos igualmente recorrer a tintas para decorar as paredes da pirâmide, de forma a parecer pedra, bem como tubos e placas de cartão fornecidas pela comunidade familiar, enquanto que para as múmias serão utilizadas fitas largas de tecido, a imitar as ligaduras, que cobrirão as quatro cadeiras da área dos jogos, ficando no interior da pirâmide.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A maior dificuldade que teremos de ultrapassar no decorrer desta atividade é a construção da pirâmide, uma vez que a nossa idealização poderá não funcionar. Desta forma, iremos precavidas de algumas imagens que nos mostram algumas estruturas de pirâmides quadrangulares, que têm o mesmo formato da nossa.

No que diz respeito à restante atividade, pensamos que não haverá grandes dificuldades, uma vez que, no nosso ponto de vista, será de fácil realização.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

No meu ponto de vista, o mais relevante de ser observado será a interação com as crianças, assim como com o pai que nos irá ajudar no decorrer desta atividade, bem como a motivação das crianças no decorrer da construção de toda a atividade. É, também, importante observar o resultado final, para perceber se a vontade das crianças de construir um deserto egípcio foi realmente respeitada.

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA**

Instituição Cooperante : Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Sofia Lisboa

Sala 5B

Díade Ana João Silva e Juliana Monteiro

Data da observação 2014/04/02

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Nas observações realizadas ao longo deste estágio, tive a oportunidade de observar grande parte do grupo de crianças não sabe como brincar na área da biblioteca, uma vez que utilizavam aquele espaço para o jogo do faz de conta, tendo brincadeiras eu não são próprias para um espaço de biblioteca. Nesse sentido, a díade pensou que deveria dinamizar esta área de algum modo. Foi então que surgiu a ideia de construir um *fantocheiro*, com diferentes cenários e alguns fantoches que ficarão na sala de atividades, nomeadamente na área acima referida.

Atividade pedagógica

Hora do Conto – O Cuquedo

Na hora do conto desta semana será apresentado ao grupo o conto *O Cuquedo*. Este livro é do tipo álbum e aborda vários animais existentes no continente africano. O referido conto será contado através de um teatro de fantoches, para tal irei solicitar a ajuda da educadora cooperante Sofia Lisboa, para ser a narradora, e do meu par pedagógico para a manipulação dos fantoches. Os fantoches serão construídos com papel, cartão e paus de espetada, e o cenário será uma savana africana desenhada num tecido. A personagem principal, o Cuquedo, será construída com fio.

Após o conto do livro, será questionado ao grupo quais as personagens do livro e se eles reconhecem o continente de onde aqueles animais proveem, fazendo assim a interligação com o projeto do grupo e a exploração dos continentes. De seguida, solicitarei que o grupo reconte a história, utilizando os fantoches, em pequenos grupos. Estes pequenos grupos serão constituídos por 3 crianças que irão manipular os fantoches e uma outra que será o narrador.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

- Área da formação pessoal e social
- Área do conhecimento do mundo
- Área da expressão e comunicação: domínio da linguagem oral

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Dinamizar a área da Biblioteca
- Apresentar diferentes animais do continente africano
- Dar a conhecer uma forma diferente de contar histórias

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização desta atividade utilizarei uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças. Para a dinamização do conto irei recorrer a um fantocheiro com um cenário elaborado em tecido, a alguns fantoches (construídos em cartão e presos a paus de espetada) e a fio para construir a personagem principal – *O Cuquedo*. Todo o material utilizado será colocado na área da biblioteca da sala de atividades.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A maior dificuldade que prevejo no desenvolvimento da atividade é conseguir captar a atenção de todas as crianças para que as mesmas não dispensem durante a dinamização do conto. Pretendo ultrapassar esta dificuldade através do fator surpresa, não permitindo que as crianças vejam os fantoches antes da dinamização.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Na minha opinião, nesta atividade, torna-se importante observar a interação com as crianças, bem como a linguagem utilizada. Torna-se também relevante observar a motivação das crianças ao longo do teatro de fantoches, e de seguida se as crianças são capazes de representar o conto que lhes foi contada

Anexo A – VII

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante : Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Sofia Lisboa

Sala 5B

Díade Ana João Silva e Juliana Monteiro

Data da observação 2014/03/28

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Nas observações realizadas ao longo deste estágio, tive a oportunidade de observar que nem todas as semanas existe oportunidade de fazer uma atividade realizada com a hora da ciência, contudo esta é uma das atividades curriculares que as crianças mais gostam, uma vez que têm a possibilidade de explorar factos que nunca tiveram oportunidade de o fazer anteriormente. Desta forma, para esta semana, decidi, em conjunto com a educadora cooperante – Sofia Lisboa -, planificar uma atividade para esta hora curricular. Assim sendo, informei-me sobre as atividades/experiências que as crianças já tinham realizado e verifiquei que as mesmas nunca tiveram oportunidade de elaborar o seu próprio sabonete, e assim, propus a realização deste mesmo objeto de higiene utilizado no dia-a-dia, proporcionando às crianças a possibilidade de manusearem diferentes componentes, como por exemplo a glicerina.

Atividade pedagógica

Realização de Sabonetes

Numa primeira fase, será apresentado às crianças todos os “ingredientes” que irão fazer parte da elaboração do sabonete. Como alguns desses ingredientes as crianças não conhecem, certamente irão colocar questões, como por exemplo “Para que serve a glicerina?”. Aqui eu terei de ter um cuidado especial com o discurso, utilizando uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças para responder às questões levantadas.

Depois de todas as crianças compreenderem o processo da elaboração do sabonete, bem como da utilidade de cada ingrediente, passaremos para a realização do mesmo.

Comentário [U12]: colocadas

Em primeiro lugar é necessário cortar a glicerina em pequenos cubos, de seguida, cada criança ficará com 10 cubos para construir o seu sabonete. Esses cubos serão levados ao micro-ondas, dentro de um copo, durante 10 a 30 segundos, para que a glicerina derreta. Posteriormente, será colocada uma gota de essência em cada um dos copos que será misturada com a glicerina com a ajuda de uma colher descartável. Depois de a essência estar bem misturada, as crianças poderão escolher a cor que preferem para colorir o seu sabonete, desta forma, será abordada a noção de cores primárias e secundárias, uma vez que apenas existem corantes alimentares de cor azul, vermelha e amarela. Nesta fase pretendo que as crianças compreendam que para fazer outras cores terão de utilizar apenas estas e **mistura-las** uniformemente.

Quando a glicerina estiver na cor pretendida, será colocada numa forma de silicone e ficará a secar durante, aproximadamente 1 hora. Na parte da tarde os sabonetes serão desinformados e colocados num saco para que as crianças possam levar para casa.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

- Área da formação pessoal e social
- Área do conhecimento do mundo
- Área da expressão e comunicação: domínio da expressão plástica e domínio da linguagem

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Realizar diferentes sabonetes
- Facultar às crianças o manuseamento de diferentes materiais
- **Mostrar** às crianças como se formam as cores
- Proporcionar às crianças a construção do seu próprio sabonete, que poderão utilizar no seu dia-a-dia

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização desta atividade utilizarei uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças para explicar todo o processo bem como a utilidade de cada “ingrediente”. Para a elaboração do sabonete irei utilizar glicerina, corantes alimentares, essência, uma faca para cortar a glicerina, um copo para levar a glicerina ao micro-ondas, colheres descartáveis para misturar tudo e formas. Depois de os

Comentário [U13]: Demonstrar/ Levar as crianças a descobrir

sabonetes estejam seco, serão colocados num saco para as crianças levarem para casa.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A maior dificuldade que prevejo no desenvolvimento da atividade é conseguir captar a atenção de todas as crianças para que as mesmas não **dispensem**. Pretendo ultrapassar esta dificuldade questionando as crianças sobre o que está a acontecer ao misturar os “ingredientes”.

De resto, penso que a atividade é simples, por isso não haverá grandes dificuldades na sua execução.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Na minha opinião, nesta atividade, torna-se importante observar a minha interação com as crianças, bem como a linguagem que utilizarei para lhes explicar tudo o que for necessário. Torna-se também relevante observar a motivação das crianças e o desenvolvimento da atividade.

Anexo A – VIII

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Oficina das ciências – Realização de sabonetes

Data: 28 de março de 2014

Comentário da Educadora cooperante Sofia Lisboa	Comentário da Observadora Juliana Monteiro	Comentário da Observada Ana João Silva
<p>A referida atividade foi apresentada pela estagiária Ana durante a “oficina de ciências”, que se realiza à quinta-feira, mas que excepcionalmente esta semana se realizou na sexta-feira.</p> <p>O grupo foi dividido em dois para evitar maior confusão e dirigiram-se então ao atelier de culinária onde decorrem, geralmente, estas atividades.</p> <p>A estagiária trazia, já preparado, todo o material necessário à realização da atividade proposta o que facilitou o processo.</p> <p>Durante a explicação do que se ia passar naquele momento a estagiária mostrou-se segura do que estava a fazer, respondendo às perguntas que o grupo ia fazendo. Cada criança ia realizando o seu sabonete e apesar de um pequeno contratempo (a glicerina ter arrefecido demasiado rápido,</p>	<p>Concordo com o comentário da Educadora. O meu par pedagógico conseguiu motivar o grupo para a exploração e abordagem de um novo conceito (realizar sabonetes com glicerina), sendo este um ponto importante, visto que “o mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Lino, 1996, p. 124).</p> <p>Para além disso conseguiu estabelecer uma ligação com os conhecimentos prévios das crianças - a junção das cores primárias - , sendo que faz parte do papel do Educador utilizar “como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações” (Sforni & Galuch, 2005, p. 7).</p>	<p>Na presente atividade, concordando com a educadora e com o meu par pedagógico, foi notória a motivação das crianças.</p> <p>Com já foi referido, o grupo foi dividido em dois, com o objetivo incluir o fator da flexibilidade, proporcionando maior abertura aos interesses e necessidades das crianças. Este tipo de atividades em pequenos grupos é defendido pelo currículo Movimento de Escola Moderna.</p> <p>Para a realização da atividade, todo o material necessário foi preparado com antecedência, e todos os conceitos inseridos na mesma foram cuidadosamente estudados, para conseguir corresponder a todas as dúvidas apresentadas pelas crianças.</p> <p>Aqui, foi também tido em conta os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que estes já conhecimento o conceito</p>

<p>solidificando antes de ser vertida para os moldes finais, a situação foi resolvida e, com o segundo grupo, a atividade estruturou-se de forma um pouco diferente de forma a não repetir o erro. As crianças estavam envolvidas na atividade e ficaram contentes pela novidade presente na atividade (fazer sabonetes foi uma coisa nunca antes experimentada pelo grupo).</p> <p>A estagiária necessita, ainda assim, de trabalhar o domínio do grupo, assim como o cuidado que tem ao falar diretamente com o grupo (poderá ser mais próxima do grupo em termos de motivação).</p>	<p>Creio que o contratempo sucedido foi muito bem solucionado, uma vez que as crianças até gostaram de ir em pequenos grupos reaquecer a glicerina e que, no segundo grupo, a estagiária aconselhou a que vertessem a glicerina, no momento imediato à colocação da essência e do corante.</p> <p>O domínio do grupo, bem como a motivação são dois domínios que necessitam, efetivamente, de ser melhorados, sendo esta uma construção progressiva.</p>	<p>relacionado com a junção das cores.</p> <p>No decorrer da atividade, como já foi referido, ocorreu um pequeno contratempo, uma vez que a glicerina arrefeceu demasiado rápido, contudo este erro foi solucionado com o grupo em questão. No que diz respeito ao grupo seguinte, tive a capacidade de refletir na ação, este é entendida por Schon como “olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu”.</p> <p>Apesar de, no geral, a atividade ter corrido como planificado, é de salientar que devo melhorar o domínio de grupo, bem como a motivação demonstrada</p>
--	--	---

Referências Bibliográficas:

- GALUCH, M. & SFORNI, M. (2005). *Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá;
- Lino, D. (1996). *O Projecto Reggio Emilia: uma aprendizagem*. Porto: Porto Editora;
- Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

Comentário [U14]: Atenção, não está de acordo com as regras!

Deveriam enriquecer mais a narrativa com alguns teóricos

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA DE 26 A 30 DE MAIO**

Instituição Cooperante	Colégio Novo da Maia		
Orientador	Cooperante	Sofia	Lisboa
Sala 5B			
Díade: Ana João Silva e Juliana Monteiro			
Data da observação 2014 / 05 / 28			

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Após a Educadora ter abordado a adição de quantidades e a decomposição do número dez, decidimos consolidar estas aprendizagens através do Cuisenaire.

Atividade pedagógica

Dinamização de uma atividade com Cuisenaire

Inicialmente, o material de tipo Cuisenaire, será distribuído pelas crianças para que estas o explorem livremente. Seguidamente pediremos às crianças que ordenem as barras pelo seu tamanho. Iremos, então, questioná-las de modo a compreenderem que existem barras que em conjunto com outras, formam uma quantidade, ou seja, uma outra barra de cor diferente. Assim, poderemos levá-las a atribuir números a cada uma das barras, sendo a mais pequena o número um. Seguidamente, o grupo encontra-se preparado para realizar algumas somas com o Cuisenaire. Primeiramente esta soma será realizada oralmente e, num segundo momento, será apresentado ao grupo uma tabela que podem completar com os respetivos números e resultados.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Área da expressão e comunicação: Domínio da matemática

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

~~Oportunidade de~~ explorar livremente um material estruturado de tipo cuisenaire

Trabalhar princípios lógicos através da classificação

Comentário [MdFSSMG15]: Nome da atividade que utilizou na planificação?

Seriar e ordenar as barras do cuisenaire, reconhecendo as suas propriedades

Desenvolver a noção de número

Trabalhar a noções matemáticas relacionadas com a concretização d quantidades e operações

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Para a realização da presente atividade iremos recorrer a uma linguagem clara e adequada à faixa etária das crianças de modo a explicar as noções que pretendemos desenvolver com as mesmas. Iremos, também, utilizar diversas caixas de material de tipo cuisenaire, para que todas as crianças possam explorar livremente as diferentes barras.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

Durante a realização da atividade **tememos** que as crianças se prendam à exploração livre das diferentes barras, não se motivando quando pretendemos trabalhar as noções matemáticas, como tal iremos questionar as crianças de diferentes formas para que as mesmas estejam atentas e não dispersem.

Tememos, também, que algumas crianças não compreendam a noção de soma que pretendemos transmitir, tendo por isso uma maior atenção com essas mesmas crianças.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Na nossa opinião, durante o desenvolvimento da atividade, torna-se importante ser observado a motivação das crianças, bem como se as mesmas exploram as diferentes noções matemáticas. É, também, relevante observar **as** a nossa postura e se a linguagem utilizada é a adequada à faixa etária e se ajuda as crianças a desenvolverem as referidas noções, assim como a nossa interação com as mesmas.

Anexo A – X

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA DE 9 A 13 DE JUNHO**

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia

Orientadora Cooperante Joana Torres; Sofia Lisboa; Joana Santos **Salas** Creche e pré-escolar

Díades Isa Cruz e Sara Oliveira Ana João Silva e Juliana Monteiro Adriana Martins e Ana Luísa Eça

Data da observação 2014 / 06 / 11

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Uma vez que o nosso percurso de prática pedagógica supervisionada em Pré-Escolar está a terminar, consideramos pertinente dinamizar uma manhã recreativa, que envolvesse todas as crianças da instituição. Desse modo, escolhemos como tema para a atividade pedagógica o *pintainho*, por se relacionar com um ser vivo que se enquadra com a realidade das crianças. Para além disso, esta atividade pode ser relacionada com alguns projetos de sala que têm como temática os animais.

As atividades a desenvolver foram pensadas de acordo com as capacidades e competências de cada grupo, procurando trabalhar e explorar os cinco sentidos.

Para a realização da atividade contamos com a participação de toda a equipa educativa, bem como dos docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que nos auxiliaram a planificar de forma integradora diversas áreas e domínios.

Atividade pedagógica – Manhã recreativa

A presente atividade será realizada no ginásio do polo I, em dois momentos distintos, uma vez que o público-alvo é constituído por diferentes faixas etárias.

Deste modo, o primeiro grupo será composto pelas crianças da creche (berçário, 1 e 2 anos) e o segundo grupo pelas crianças do pré-escolar (salas dos 3, 4 e 5 anos).

Dinâmica com o grupo de creche:

1. Enquanto as crianças vão entrando para o ginásio, estará a tocar uma música de fundo, relacionada com a temática. De seguida, uma das estagiárias irá questionar o grupo sobre a música que estavam a ouvir, como ponto de partida para o início da

leitura.

2. Desse modo, a docente Ana Isabel Pinto, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, irá contar a história *Quiquiriqui* de Marisa Núñez & Helga Bansch, acompanhada por sons e ritmos, realizados pelas estagiárias, que têm como intenção criar um ambiente sonoro que envolva todo o conto, estimulando o sentido da audição.

3. Em seguida, uma das estagiárias irá questionar as crianças sobre o conto escutado, apelando ao sentido do tato, uma vez que será proporcionada às crianças a oportunidade de acariciar pintainhos vivos.

4. Posteriormente será dinamizada, em conjunto com as crianças, uma pequena coreografia, referente à música inicial, concebida pelas estagiárias.

Dinâmica com o grupo de pré-escolar:

Nesta dinâmica repetem-se os pontos 1, 2 e 3, sendo que o quarto ponto será referente a uma atividade de expressão plástica, onde cada criança irá utilizar a impressão da palma da sua mão para criar um pintainho, construindo dessa forma um mural, que será colocado numa das paredes da instituição.

Como quinto ponto, comum às duas dinâmicas, no final da atividade com cada um dos grupos serão lançados balões, que pretendem representar todos os pintainhos aventureiros.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

- Área de Formação Pessoal e Social:

- Respeito pelo outro.

- Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Expressão Plástica:
 - Meio de representação e comunicação.
- Domínio da Expressão Musical:
 - Dançar.
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:
 - Literacia;
 - Linguagem oral:

- x Fomentar o diálogo;
- x Interesse em comunicar.

- Área de Conhecimento do Mundo:

- Curiosidade e desejo de saber.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Dar a conhecer o animal;
- Desenvolver a motricidade global;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Promover a interação entre as diferentes faixas etárias;
- Proporcionar contacto com o património literário oral;
- Estimular os cinco sentidos.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

A manhã recreativa irá dinamizar-se em dois grupos separados para permitir concretizar uma diferenciação pedagógica consoante a faixa etária. O recurso a um diálogo claro e adequado à faixa etária das crianças, onde uma postura dinâmica e orientadora será fundamental para cativar o interesse e motivação das crianças.

Os recursos necessários para a realização da atividade serão: uma aparelhagem com som, microfone, livro, papel de cenário, tintas, balões, pintainhos, sapo reco-reco, tubo (vento), passarinhos de água e instrumento que produz o som de trovoada, pedras, pauzinhos, tigela, garfo, areia, peneira, xilofone e jogo de sinos.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

Consideramos que o primeiro grupo poderá apresentar alguma inquietação face à atividade dada a faixa etária, podendo ter uma baixa participação na dança, sendo necessária a presença constante do adulto para acalmar ou estimular as crianças, conforme o momento.

Por sua vez, o segundo grupo poderá apresentar algumas dificuldades na realização dos pintainhos, especialmente a faixa etária dos 3 anos, sendo necessária a orientação constante do adulto.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Consideramos pertinente observar o interesse, motivação, curiosidade e o gosto revelado pelas crianças ao longo da atividade, bem como a participação dos diferentes grupos e as observações e questões levantadas. Será, ainda, fundamental observar as interações entre os grupos e entre estes e as estagiárias, as reações diferentes de cada criança ao interagirem com os pintainhos e a concentração que demonstrarão na escuta da história.

Será fulcral observar a postura das estagiárias, que se pretende que seja permanentemente ativa, dinâmica e interativa, de forma a captar o interesse de todas as crianças, bem como o domínio dos diversos grupos. As orientações, explicações, interações e o discurso utilizado, que deverá ser adaptado às diferentes faixas etárias, são, também, aspetos fundamentais de observação.

NM